

DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 61 / ENERO-JUNIO 2013 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN

SUMARIO

<i>Teresita Gómez Fernández</i>	2	Una palabra de la editora
<i>Pablo Gaitán Rossi</i>	4	Hacia una definición de tutoría universitaria
<i>Raquel Mansur Garda, Elena Araoz Arroyo, Graciela Saldaña Hernández</i>	10	La acción tutorial en el departamento de Estudios Empresariales
<i>Oscar Alvarez Gasca Ana Delia Contreras Hernández</i>	16	La enseñanza tutorial tecnocientífica frente a la diversidad cognitiva: el caso del conocimiento vernáculo
<i>José de la Cruz Torres Frías</i>	23	Tutoría para formar investigadores educativos: pistas para tutores en doctorado
<i>Francisco Javier Velázquez Sagahón Angélica Cuevas de la Vega</i>	29	El modelo de acción tutorial basado en la carpeta electrónica del tutor de la Universidad de Guanajuato
<i>Sergio A. Galicia Alarcón</i>	37	Retos y oportunidades en la operación de un sitio electrónico para la tutoría académica
<i>Ma. Luisa Hinojosa Ávila</i>	45	Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades
<i>Rebeca Caballero Álvarez</i>	52	La tutoría en la educación a distancia: el caso del bachillerato a distancia de la UNAM
<i>Santiago Rincón-Gallardo</i>	58	La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas
<i>Adriana Aristimuño</i>	65	La tutoría como herramienta de combate al fracaso educativo en la enseñanza media básica de Uruguay
<i>María G. Arreguín-Anderson, Zulmaris Díaz, José Agustín Ruiz-Escalante</i>	69	El poder de la tutoría en pares bilingües durante la enseñanza de ciencia: Diseñando oportunidades para explicar
<i>Celia R. Rosenberg Floencia Alam</i>	76	De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización
		QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO
<i>Pablo Gaitán Rossi Georgina Tepale Palma</i>	81	La tutoría en la Ibero

UNA PALABRA DE LA EDITORA

La tutoría en la educación

Uno de los cambios más notables en la educación en los últimos lustros consiste en la implementación de prácticas y programas de tutoría en distintos espacios de la educación formal, particularmente en la educación superior. Las instituciones educativas han sido sensibles a la necesidad de muchos jóvenes de contar con orientaciones en torno a diversos aspectos, que van desde la organización de las rutas de sus estudios hasta las formas de enfrentar los riesgos psicosociales propios de su contexto y sus historias particulares, pasando por las estrategias de aprendizaje y la definición de vida y carrera, entre otros.

Como siempre sucede en materia educativa, no hay un consenso —ni se pretende que lo haya, dicho sea de paso— sobre lo que debería ser la tutoría ni sobre las formas de implementarla, y en distintos espacios se ha entendido la tutoría en un sentido mucho más amplio. En atención a esto y con la intención de ofrecer a nuestros lectores un abanico de posibilidades al respecto, en este número de DIDAC presentamos diversas aportaciones sobre el tema.

El bloque más extenso de artículos corresponde a la educación superior, con siete colaboraciones. Frente al debate acerca de sobre quién debe recaer la función tutorial, entre los principales asuntos pendientes en torno al tema, Pablo Gaitán discute

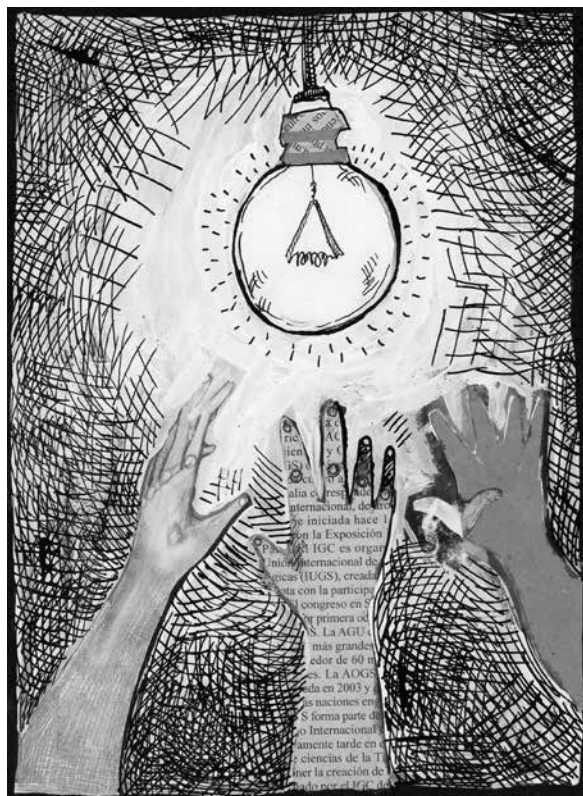
y propone una definición que puede permitir a las universidades aclarar sus objetivos, acotar sus funciones y esbozar un perfil, así como orientar su evaluación.

Raquel Mansur, Elena Araoz y Graciela Saldaña describen cómo se lleva a cabo la tutoría universitaria con los estudiantes del área de estudios empresariales, orientada a lograr su independencia académica y, así, construir las bases de su proyecto profesional y personal.

Óscar Álvarez y Ana Delia Contreras analizan el rol de la cultura en la acción tutorial en torno al aprendizaje de las ciencias, particularmente, y afirman que “los saberes más originarios de los estudiantes continúan coexistiendo de alguna forma con aquellos heredados por los clásicos del pensamiento occidental”, y sugieren que esto sea aprovechado para desarrollar en los estudiantes un pensamiento más simbólico que textual.

José de la Cruz Torres examina el tipo de relación que puede establecerse entre los estudiantes de doctorado que aspiran a convertirse en investigadores educativos y sus tutores para la mejor adquisición del *habitus* científico (en términos de Bourdieu).

Francisco Javier Velázquez y Angélica Cuevas explican la forma en que la implementación de una herramienta informática en la acción tutorial a nivel universitario ha modificado su significado



y su impacto. Por su parte, y en esta misma línea, Sergio A. Galicia reflexiona sobre el uso de estas herramientas en la tutoría y sostiene que “ninguna tecnología existente hoy en día ha sustituido la interacción cara a cara entre personas”, a pesar de las preferencias por parte de la población joven.

Ma. Luisa Hinojosa describe las posibilidades de las tutorías entre pares en los estudiantes universitarios, con el propósito de favorecer una mejor inserción al medio universitario y lograr un mejor desarrollo académico; además, plantea las maneras de formar a quienes llevarían a cabo estas funciones.

En el nivel de educación media superior, Rebeca Caballero explica las dificultades a las que se pueden enfrentar los tutores de un bachillerato a distancia; entre otras, la demanda de tiempo y dedicación.

La autora ofrece algunos elementos para mejorar la práctica tutorial, pero el problema del tiempo queda como una tarea pendiente.

En educación básica, o con estudiantes jóvenes y pequeños, ofrecemos cuatro artículos. Santiago Rincón-Gallardo plantea la posibilidad de que la tutoría sea la respuesta ante el desafío de transformar los salones de clase convencionales en espacios para el aprendizaje independiente en escuelas de educación básica y revisa las condiciones que deben cumplirse para lograr el impacto deseado y evitar su burocratización a medida que se expande.

Como estrategia para combatir la deserción escolar en la educación media básica en Uruguay, fenómeno que constituye el principal problema del sistema educativo de ese país, Adriana Aristimuño presenta una tutoría caracterizada, principalmente, por la simultaneidad para trabajar diferentes asignaturas, la experimentación de diferentes estrategias didácticas y la personalización en el vínculo con los estudiantes.

María G. Arreguín-Anderson, Zulmaris Díaz y José Agustín Ruiz-Escalante exponen una interesante experiencia en un curso de ciencias naturales en donde la tutoría es ejercida por pares, esto es, por los mismos compañeros estudiantes, aunque de diferentes edades. Los autores resaltan, además, el aprendizaje por parte de quien explica.

De manera similar pero en un contexto diferente, Celia R. Rosemberg y Florencia Alam narran una experiencia en la que los propios niños realizan actividades de alfabetización y de lectura de cuentos y apuntan las mismas ventajas tanto para los niños tutorados como para quienes tutoran.

Por último, Pablo Gaitán y Georgina Tepale dan cuenta de lo que se está haciendo en la Ibero en relación a las tutorías.

Teresita Gómez Fernández

Enero 2013

Hacia una definición de tutoría universitaria

Pablo Gaitán Rossi

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
Correo electrónico: pablo.gaitan@ibero.mx



RESUMEN

Ante la dificultad de afirmar si la tutoría es una actividad cotidiana de los profesores o una meta institucional por conquistar, aquí se discute y se propone una definición útil para las universidades que permita aclarar sus objetivos, acotar sus funciones y esbozar un perfil ideal del profesor que puede ejercer esta labor. Para ello se descartan algunos planteamientos demasiado amplios y ambiciosos que oscurecen la labor del tutor y se recuperan las características que la describen con mayor precisión. Por último se distinguen las maneras formales e informales de hacer tutoría con el fin de reconocer ambas modalidades y orientar a las instituciones de educación superior que apuntan hacia una sistematización y una evaluación de dichas acciones.

Palabras clave: tutoría, objetivos de tutoría, evaluación de tutoría, funciones del tutor.

ABSTRACT

Towards the difficulty to affirm whether tutoring is a daily activity for teachers or an institutional goal to conquer, a useful definition for universities will be discussed and proposed in order to clear its objectives, limit its functions, and sketch an ideal profile for the professor who can perform such a task. As means to achieve it, some excessively wide and ambitious approaches will be discarded and tutoring most precise characteristics will be rescued. Finally, a distinction will be made between formal and informal tutoring to recognize both types and guide educational institutions aiming to systematize and evaluate these activities.

Key words: tutoring, tutoring objectives, tutoring evaluation, tutor functions.

Introducción

Sorprende la dificultad para declarar si la tutoría es una intervención educativa antiquísima y cotidiana o la nueva fórmula que puede resolver agudas deficiencias educativas. Por una parte, muchos profesores recuerdan una figura entrañable y profundamente influyente durante su formación educativa que —fuera del aula, por lo general en los pasillos— lo orientó certeramente hacia su destino profesional y tuvo una palabra de apoyo en algún momento de

crisis. Pocos de esos profesores dudarían en considerar esa figura como un *tutor* en toda la extensión de la palabra. Por la otra, grandes voces institucionales, como el Espacio Europeo de Educación Superior (Pantoja y Aranda, 2009), la Secretaría de Educación Pública (2007) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), insisten en la necesidad de implementar programas de tutoría, como si existiera un profundo vacío en la orientación hacia los estudiantes.

Aquí se considera que la discrepancia anterior se debe a una falta de acuerdo en la definición y las funciones de un tutor, lo que provoca que se difumine la labor tutorial al tiempo que se pierde el marco de reconocimiento y la evaluación de sus actividades. En las siguientes páginas se descartarán algunos anhelos inalcanzables o poco explicados alrededor de esta acción pedagógica y se buscará rescatar los planteamientos más útiles de lo que significa la tutoría. El fin será suavizar la tenaz resistencia de algunos profesores hacia la sistematización de las labores tutoriales, darle mayor sentido a la favorable tendencia de las instituciones educativas por implementar programas de tutoría y reconocer un trabajo valioso y significativo para los estudiantes.

Peligros en la ambigüedad de ciertas definiciones

El ímpetu por persuadir sobre las bondades de la tutoría puede llevar a posturas que distorsionan las expectativas sobre una intervención de este tipo. El peligro radica en que estas descripciones tengan un efecto iatrogénico, es decir, que al buscar la implementación de la tutoría en una institución contribuyan a oscurecerla y/o a desacreditar su viabilidad.

En ocasiones, los efectos de la tutoría aparentan ser ilimitados e imposibles de aislar, en particular cuando se señala que “su objetivo final es incidir en su crecimiento personal, en su encaje en la sociedad y en la construcción de la realidad que lo envuelve” (Giner y Puigardeu, 2008: 21). En el mismo sentido, a veces se le presenta como una pieza clave en el desarrollo de la nación, lo que exagera sus alcances y dificulta su evaluación; por ejemplo, cuando se escribe que la tutoría es una manera de “formar integralmente a los ciudadanos y profesionales del futuro, que no sólo enfrenten los retos que surjan sino, sobre todo, que participen en la construcción de su autodirección y de una sociedad y un país mejor” (García Córdova *et al.*, 2010: 37).

Con respecto a la figura del tutor, aparecen descripciones vagas que sobredeterminan su centralidad en la trayectoria del estudiante y presuponen una formación excesiva en temas de psicología y pedagogía, lo que puede generar escepticismo y resistencias en los profesores que deben ejercer este rol. Lo anterior aparece cuando la tutoría se explica con grandes metáforas como “la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos del ‘alumbramiento’ conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación” (Arnaiz e Isús, 1995: 12); asimismo, cuando se explica que “hablar de tutoría es hablar de guiar, ayudar, asesorar, orientar, poner límites, pero sobre todo de estar” (Giner y Puigardeu, 2008: 24). Aquí se comprende por qué, con notable frecuencia, algunos profesores externan su oposición a ejercer como tutores con la expresión: “¡Si yo no soy psicólogo!”

Hacia una definición de la tutoría

Asumiendo el riesgo de incurrir en el mismo problema que se acaba de señalar, a continuación se propone una selección de los planteamientos más útiles para acotar una definición de la tutoría, delimitar sus funciones y mostrar algunos indicadores basados en resultados que faciliten su evaluación.

La tutoría puede entenderse como el proceso de acompañamiento a un estudiante en el cual un profesor le provee de orientación sistemática a lo largo de su trayectoria escolar (ANUIES, 2000: 44); es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera y de vida, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Crockett, 1984, en Upcraft, 2005: 321).

La finalidad de la tutoría es mejorar la calidad de la educación al ajustarse a las necesidades de cada alumno (Romo, 2007), así como apoyar al estudiante a integrar su experiencia universitaria

para dotar de mayor sentido su camino profesional (Arnaiz e Isús, 1995: 15). Dependiendo del momento de la trayectoria universitaria del joven y según la problemática hacia la cual se oriente la tutoría, sus principales temas son: la transición a la universidad, la adaptación a la institución, la información académico-administrativa, las metodologías de estudio, las actitudes ante el trabajo y/o la evaluación, las opciones de atención de algún problema de aprendizaje, la administración del tiempo, las actividades extracurriculares, los hábitos saludables, el plan de carrera, la inserción laboral y/o la elección de posgrado (ANUIES, 2000: 21-22).

Una tutoría exitosa requiere de una serie de presupuestos. Debe entenderse como una modalidad de la actividad docente que favorece el desarrollo integral (ANUIES, 2000: 43). La imparte un profesor capacitado para tal efecto y por la naturaleza de su intervención tiene mayores facilidades que en el aula para considerar la subjetividad del alumno, en particular sus estilos de aprendizaje. Por tal motivo, la tutoría enfatiza más el aprendizaje que la enseñanza y se ensambla en un modelo educativo por competencias (Müller, 1998: 46). Las intervenciones tutoriales preferentemente deben ser de la siguiente manera (García Córdova *et al.*, 2010: 38).

- Oportunas, al privilegiar la prevención.
- Específicas, al focalizarse en las situaciones que más afectan la trayectoria académica.
- Flexibles, al ajustarse a distintas personas y situaciones.
- Coherente con el contexto de la institución y sus estudiantes.

La tutoría es una responsabilidad compartida entre tutor y alumno y debe desarrollarse en un clima de respeto que promueva la confianza y la empatía para que pueda ser estimulante y motivante, nunca represiva o persecutoria (Arnaiz e Isús, 1995: 19). Vale la pena recordar que la tutoría no debe convertirse en gestión académica, terapia psicológica, dirección espiritual, conversación entre amigos o en asesoría específica de contenidos curriculares. De

igual forma, debe evitar los regaños paternalistas o los castigos. El tutor tampoco es el encargado de conciliar a su alumno con otros profesores o compañeros; tan sólo debe orientarlo, no actuar en su lugar (Solórzano y Tinoco, 2005).

Objetivos de la tutoría

El trabajo tutorial aborda los siguientes tres aspectos interrelacionados, de los cuales se desprenden objetivos específicos.

- Académico: mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno, como los hábitos de estudio o el manejo del tiempo, descubrir sus fortalezas y potencialidades ante la carrera y afianzar estrategias de aprendizaje autónomo (Moreno Olivos, 2003, en García Córdova, 2010: 39).
- Afectivo: estimular el autoconocimiento del alumno, fomentar la autorregulación y hacerlo consciente de la responsabilidad ante su formación y hacia otros retos de vida que se presentan durante su estancia en la universidad (Müller, 1998: 39 y 47). Asimismo, motivarlo en el estudio, la asistencia a clases y la creación de proyectos personales y profesionales (Müller, 1998: 39 y 47).
- Social: facilitar al alumno una transición exitosa a la universidad; apuntalar su integración a la institución; ayudarlo a construir una red social de soporte, y apoyarlo para encarar con seguridad y confianza su futuro profesional (King y Kerr, en Upcraft, 2005: 320).

Si bien varios de los objetivos son difíciles de evaluar y pueden resultar abrumadores para un tutor, se espera que la eficacia de esta acción pedagógica impacte en al menos tres indicadores: la deserción, la reprobación y la satisfacción con la carrera (ANUIES, 2000: 37 y 45).

Lo anterior no implica que la valoración de su efectividad se reduzca a estos indicadores; también se debe incluir un mecanismo de evaluación que dé cuenta de los resultados obtenidos en las otras dimensiones (King y Kerr, en Upcraft, 2005: 332).

Funciones del tutor

El tutor es un coordinador de las experiencias de aprendizaje y de desarrollo integral, un mediador entre la universidad y el alumno y un agente de referencia en su mundo profesional (Giner y Puigardeu, 2008: 24). El principal interlocutor del tutor es su alumno tutorado, aunque también puede tratar con el coordinador de tutorías, con el coordinador de la carrera, con los consejos técnicos, con el profesor de alguna materia, con un asesor académico y con los responsables de los servicios de apoyo académico y emocional. El principal prerequisite para ejercer sus funciones es la capacitación como tutor y la obligación irrenunciable es la de evaluar su actividad.

Las funciones básicas de un tutor son las siguientes:

- Estudiar las características de los alumnos asignados (como puntajes de admisión, calificaciones, expedientes) y diseñar un plan de trabajo tutorial.
- Dar orientación grupal y/o personal en los tres niveles de atención tutorial a sus alumnos asignados.
- Remitir a asesorías académicas y a otros servicios de apoyo en la universidad.
- Dar seguimiento al desempeño y los resultados de sus alumnos a lo largo de su trayectoria universitaria.
- Mantener contacto con otros tutores para intercambiar las mejores prácticas.

El perfil ideal del tutor, además del interés y la genuina vocación por la actividad, exige facilidad para la comunicación asertiva, el establecimiento de confianza y la capacidad de empatía con los alumnos. Es fundamental que un tutor conozca a detalle la institución educativa, sus reglamentos, el plan de estudios y el mundo profesional, e idealmente que pueda convertirse en un modelo de identificación. Además, requiere de capacidad para organizar el seguimiento de los alumnos y de ciertas habilidades informáticas para evaluar sus resultados.

Ante la escasez de recursos humanos de las instituciones educativas se vuelve complicado cumplir

con el perfil del tutor deseado. Cuando todos los profesores de un claustro deben convertirse en tutores, el perfil ideal pierde relevancia y la capacitación se vuelve esencial.

Reconocer la tutoría formal e informal

Las definiciones anteriores, así como los objetivos y las funciones de la tutoría, pretenden situarse en un punto intermedio y viable, por una parte, entre las exigencias institucionales por sistematizarla y, por la otra, ante la elemental función pedagógica de orientar de manera integral a un alumno. Se buscó la separación de ciertas definiciones grandilocuentes que se alejan de las actividades diarias de un tutor y se intentó sentar la base de acciones observables, evaluables y que puede realizar cualquier profesor con interés de convertirse en tutor. Sin embargo, queda pendiente un aspecto que debe resaltarse. Si bien la tutoría es una actividad que se realiza informalmente desde que existe la figura del profesor, consideramos que no ha sido reconocida en su justa medida. Debe comprenderse como una modalidad didáctica a la par de las asesorías y el trabajo en aula, sólo que con su propio campo de acción y habilidades específicas. La tutoría no es sólo para el pasillo, para el tiempo extra o exclusiva de los profesores con buena voluntad que siempre dan el extra. También es una modalidad docente que requiere tiempo, formación y recursos. Sobre todo, es una modalidad docente —insuficientemente reconocida— que juega un papel fundamental en la calidad educativa.

Por supuesto que el profesor entrañable que conversa con su alumno en el pasillo realiza una tutoría, al igual que el profesor (por lo general de tiempo completo) que debe delimitar y separar entre sus funciones didácticas en aula, asesorías personales y una tutoría. La diferencia radica en la formalización de la labor y la sistematización de sus actividades, ya que una universidad requiere asegurar la atención tutorial a todos sus alumnos (y no sólo a quien tiene el valor de acercarse a su profesor o a quien detecta el buen ojo de un maestro experimentado), principalmente durante el primer año de estudios y justo

antes de terminar la carrera. La crucial semejanza entre ambos tutores es el interés por el cuidado integral del alumno, la responsabilidad ética por ayudar a quien atraviesa un momento trascendente de su vida.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Programas institucionales de tutoría*. México: ANUIES. 2000.
- Arnaiz, Pere, y Sofía Isús. *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó. 1995.
- Giner Tarrida, Antoni, y Óscar Puigardeu Aramendia. *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori. 2008.
- Müller, Marina. *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Argentina: Bonum. 1998.
- Pantoja Vallejo, Antonio, y Tomás J. Campoy Aranda. *Planes de acción tutorial en la universidad*. España: Universidad de Jaén. 2009.
- Romo, A. "La tutoría y la orientación, suma de esfuerzos hacia una mayor calidad en educación superior". Ponencia

presentada en el 7º Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO, 2007.

- Silva, M. "La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica". Documento de trabajo, 2011.
- Solórzano, N., y M. Tinoco. "Programa de tutoría para alumnos de licenciatura de la UIA-CM". Documento de trabajo, 2005.
- Secretaría de Educación Pública. Plan Sectorial de Educación 2007-2012. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2007.

RECOMENDACIONES COMPLEMENTARIAS PARA LA TUTORÍA FORMAL E INFORMAL

Informal

Recordar que la relación con un alumno es más amplia que la interacción en el aula. Hay que cuidar lo que pasa en el pasillo y por el correo electrónico.

Perder el miedo a la afectividad con el alumno. Si se observa que un estudiante pasa por un momento de crisis, la disponibilidad, la palabra y el apoyo de un profesor es fundamental. No olvidar los límites del profesor y remitir con los servicios de apoyo los casos delicados: no hay que ser psicólogos.

Prudencia con las palabras. Ya sea una crítica, una felicitación o un consejo, la influencia de un profesor importante es extensa e insospechada.

Formal

Recabar la información disponible sobre el alumno para hacer una entrevista dirigida y focalizada en lo fundamental. Considerar el momento de la trayectoria académica que atraviesa el alumno. Los obstáculos de un alumno de primero o de último año son muy distintos.

Registrar lo que se trabaja con un alumno, realizar los acuerdos, revisarlos en la siguiente cita y archivar la información. En uno u otro momento alguien pedirá "evidencias".

Evaluar el trabajo realizado, conocer la opinión del alumno, premiar y difundir las mejores prácticas tutoriales. Siempre compartir la labor con otros tutores.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Barrón, Margarita (comp.) *Adolescentes incluidos, adolescentes excluidos*. Argentina: Editorial Brujas. 2008.
- Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- García-Córdoba, Fernando (ed.) *La tutoría. Una estrategia que potencia la formación de profesionales*. México: Limusa. 2010.
- Upcraft, M. Lee, John N. Gardner y Betsy O. Barefoot (eds.) *Challenging and supporting the first year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass. 2005.

Recibido: 15 de marzo de 2012.

Aceptado: 13 de junio de 2012.



LICENCIATURA EN

Pedagogía

Te gustaría poder desarrollarte profesionalmente en:

- + Psicopedagogía a través del diagnóstico, consultaría y orientación a niños, adolescentes y adultos.
- + En el desarrollo de proyectos educativos para organizaciones públicas y privadas.
- + En el diseño y aplicación de las nuevas tecnologías educativas.
- + En la elaboración de Programas de Capacitación y planeación para escenarios futuros.

Entonces, la licenciatura en Pedagogía es una alternativa para ti contáctanos

Universidad Iberoamericana, Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fé, México C.P 01219, Distrito Federal
Departamento de Educación
francisco.alvarado@uia.mx
59504000 ext 4040

La acción tutorial en el Departamento de Estudios Empresariales

Raquel Mansur Garda

PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EMPRESARIALES
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
Correo electrónico: raquel.mansur@ibero.mx

Elena Araoz Arroyo

SERVICIOS PROFESIONALES DOCENTES, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EMPRESARIALES
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
Correo electrónico: tutorias.dee@ibero.mx

Graciela Saldaña Hernández

PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EMPRESARIALES
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
Correo electrónico: graciela.saldana@ibero.mx



RESUMEN

La tutoría universitaria dentro del Departamento de Estudios Empresariales (DEE) ha tomado un lugar importante como parte del proceso de calidad académica. Hemos considerado la tutoría universitaria como un elemento fundamental de apoyo en el aspecto intelectual y en el académico, así como en su dimensión profesional y personal. Lo que se pretende lograr con la tutoría académica es que los alumnos reconozcan sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, y con ello logren su independencia académica para construir las bases de sus proyectos profesional y personal. En este artículo presentaremos la forma en que hemos organizado la tutoría, distinguiendo que de acuerdo con las necesidades y la situación particular de cada estudiante, les corresponde un determinado tipo de tutoría.

Palabras clave: tutoría, estudios empresariales, educación superior.

ABSTRACT

The University Tutoring program within the Department of Business Studies has reached an important dimension for the academic quality process. We consider that this program is the key element to support our students, in an intellectual and academic level, as well as their professional and personal life style. We intend to achieve with this program that the students recognize their own strengths and opportunity areas by becoming academically independent and responsible for her or his professional and personal project. In this article we present the way we have organized the Tutorial Program.

Key words: tutoring, business studies, higher education.

Introducción

El paso por la universidad es sumamente importante para el desarrollo de los estudiantes, ya que en este nivel no sólo adquieren los conocimientos generales y específicos de su profesión, así como habilidades intelectuales, sino también por el cambio que representa en cuanto a su madurez psicológica y a su propia formación o reforzamiento de actitudes y valores (Pascarella y Terenzini, 2005).

De acuerdo con Cano (2008), la tutoría universitaria “puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y uso de un conjunto de competencias (generales y específicas) para la acción, que han de poseer y practicar todos los estudiantes universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía profesional”.

Este artículo busca presentar una visión general de lo que hemos trabajado en el Departamento de Estudios Empresariales en cuanto a la tutoría universitaria como parte de un programa de apoyo y desarrollo integral para nuestros estudiantes de los primeros semestres, quienes, de acuerdo con lo que hemos observado, requieren de una mayor atención por parte del claustro académico, pues es donde principalmente se da el proceso de adaptación a la vida universitaria.

Marco teórico

El estudio del tema de las tutorías en las instituciones de educación superior ha sido tratado desde diversas perspectivas. En algunos casos la investigación se ha orientado al desarrollo personal, motivacional, de los estudiantes, y en otros al apoyo orientado al rendimiento académico (Cfr. Liliana Angélica Laco, Lorena Cecilia Guiggiani, “Programa Institucional de Tutorías: un modelo integral”). Encontramos también algunos estudios que se dedican al desarrollo de modelos de tutorías, como el análisis de Feli Arbizu, Clemente Lobato y Laura del Castillo, que aborda el tema de la tutoría universitaria (Cfr. Feli Arbizu *et al.*, “Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria”, 2005).

El interés de estos autores es integrar la educación española al sistema universitario europeo. En esta investigación los estudiosos muestran el modelo de tutoría integral, el de tutoría entre iguales, o *peer-tutoring*, y el de tutoría académica. En cada uno realizan la definición del concepto de tutoría y desarrollan las condiciones específicas de cada modelo. Asimismo, exponen sus objetivos específicos y el rol del tutor. Finalmente, plantean las estrategias de implementación y los beneficios de cada modelo. Sobre este tema específico, también encontramos el estudio de Joaquín Gairín *et al.*, 2004, que trata sobre la tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. Narciso García Nieto también investiga, en 2008, sobre la función tutorial de la universidad en el contexto actual de la educación superior.

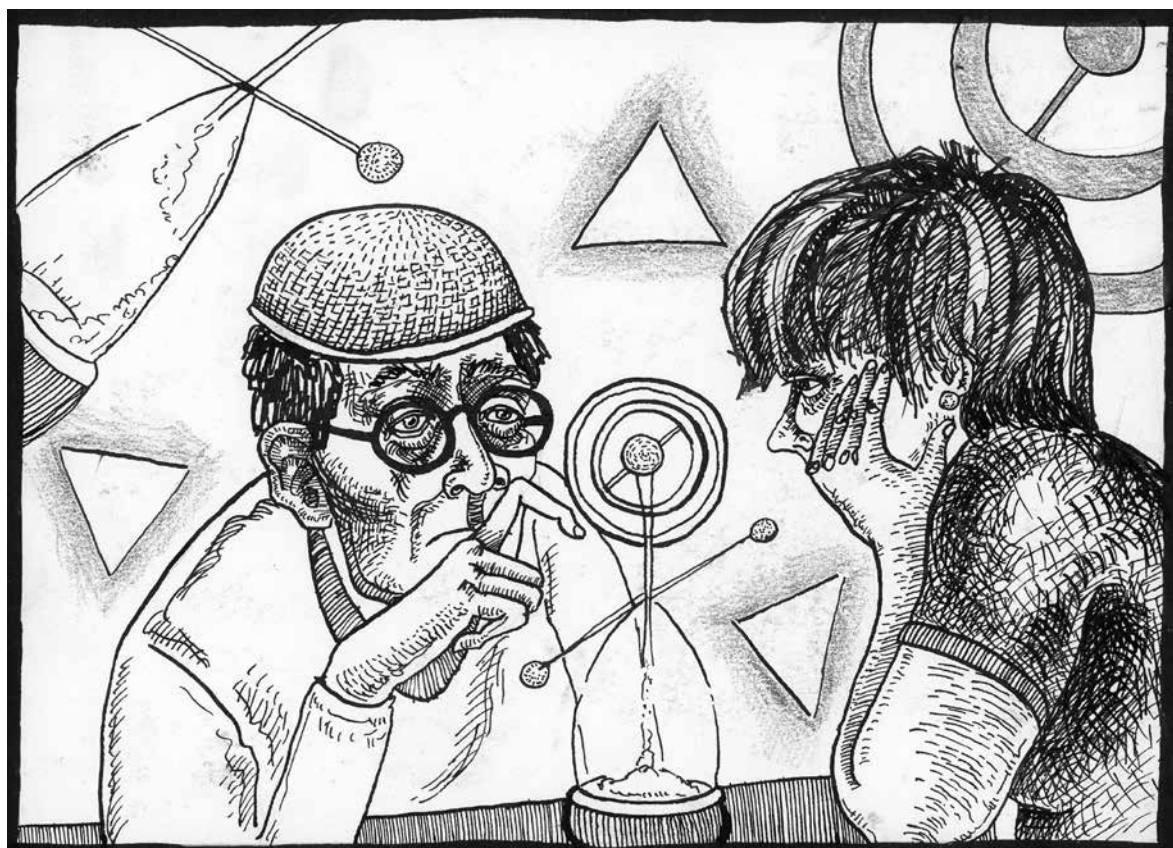
En México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) lanza una propuesta metodológica sobre tutorías en el año 2000. Esta iniciativa permitió a muchas de las instituciones de educación superior desarrollar sus propios modelos. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (2008).

Después de esta revisión preliminar de la literatura identificamos puntos de encuentro entre los modelos existentes y el que ha emergido en la Universidad Iberoamericana. En este trabajo presentamos algunas de esas coincidencias.

Antecedentes

En otoño de 2008 se forma la Coordinación de Tronco Común del Departamento de Estudios Empresariales (DEE) con el propósito de dar seguimiento a los procesos de las materias que integran los dos primeros semestres y comparten las licenciaturas de administración de empresas, administración de la hospitalidad, administración de negocios internacionales, contaduría y gestión empresarial y mercadotecnia (la de finanzas comparte sólo algunas de estas materias).

A partir de entonces se da un trabajo estrecho con el Programa de Tutorías del DEE para analizar la situación en la que se encontraban los estudiantes



de nuevo ingreso a las distintas licenciaturas del departamento, pues había datos que valía la pena atender, los cuales se describe a continuación.

Al trabajar de manera colegiada con los profesores de las materias de los primeros semestres se encontró que existía un denominador común con respecto a las características de los alumnos, que en general se traducían en una actitud de poco interés por el estudio, aunado, en repetidas ocasiones, a una mala formación académica y/o deficiencia en hábitos y metodologías de estudio. Dicha información estaba respaldada por el número de alumnos que al finalizar el primer semestre quedaban amonestados por no alcanzar el puntaje de calidad académica.

En el Programa de Tutorías del DEE se había detectado este problema y existía preocupación por el alto número de alumnos amonestados al concluir

el primer semestre. Ante esta situación, decidimos recabar más elementos para realizar un análisis que nos pudiera ayudar a tener un diagnóstico más claro de la situación para buscar soluciones al problema. En el Programa de Atención Estudiantil Universitaria (PAEU) de la Dirección de Servicios para la Formación Integral encontramos un gran apoyo y comenzamos a trabajar de manera conjunta.

En este programa se habían detectado ciertas características que presentaban los alumnos al presentar el examen de admisión y se habían señalado aquellas que podían considerarse de “riesgo académico” a través de diversas evaluaciones: puntaje en el examen de admisión, razonamiento lógico-matemático, matemáticas, razonamiento verbal, español, tecnologías de la información, promedio en preparatoria y preparatoria de procedencia (sólo si venían de preparatoria abierta)

En el caso de los alumnos del DEE, los datos mostraban que había una situación que debía atenderse, pues el porcentaje de alumnos con más de tres criterios de riesgo académico en la evaluación en el periodo de primavera 2010 era de alrededor de 35%. Además de esta información cuantitativa, durante los periodos de otoño y primavera 2009 aplicamos, junto con el PAEU, el Cuestionario de Tutorías (Cutu) a los alumnos de nuevo ingreso al DEE, de donde obtuvimos información complementaria a la que teníamos que nos reiteraba un problema de adaptación a la universidad en general y una falta de compromiso con el estudio en algunos casos, pero sobre todo una falta de metodología y hábitos de estudio que dificulta la ya de por sí compleja adaptación a la vida universitaria.

Con la información obtenida, decidimos trabajar en tres aspectos fundamentales:

1. La revisión de las guías de estudio modelo de las materias de tronco común
2. El trabajo con los profesores de primeros semestres
3. El apoyo a los estudiantes a través de tutorías

Ha habido avances importantes en los tres aspectos mencionados, aunque para este artículo nos enfocaremos en las medidas emprendidas con respecto al apoyo a estudiantes a través de tutorías.

Tutoría universitaria

Para definir qué es tutoría universitaria tomaremos la descripción de Ferrer, citada por Cano (2008): “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”. Esta definición atiende las distintas dimensiones que consideramos en el DEE, puesto que no sólo se considera el aspecto intelectual y académico del alumno, como tradicionalmente se ha hecho, sino también su dimensión profesional y personal.

El primer cambio importante en el que comenzamos a trabajar fue en el que Arbizu, Lobato y Del

Castillo (2005) señalan como el Modelo de Tutoría Integral. Este modelo atiende las cuatro dimensiones mencionadas.

En el Departamento de Estudios Empresariales decidimos manejar dos tipos de tutoría: tutoría remedial y tutoría preventiva.

Esta distinción la hicimos porque consideramos que todos los esfuerzos realizados hasta ese momento estaban enfocados a los estudiantes con problemas académicos más notorios, por haber sido amonestados o incluso dados de baja por no haber alcanzado el puntaje de calidad académica. Si bien éste es el sector que requiere atención inmediata, decidimos explorar la hipótesis de que, en algunos casos, si trabajábamos de manera preventiva, podríamos tener mejores resultados. Más adelante hablaremos con mayor detalle de las acciones emprendidas para la tutoría preventiva. Por el momento nos centraremos en la tutoría remedial, que se vio fortalecida por una serie de acciones que se implementaron para volver más eficiente y eficaz el proceso.

Tutoría remedial

El primer esfuerzo realizado consistió en acortar los tiempos de convocatoria a los alumnos amonestados para participar en el Programa de Tutorías, pues desde la tercera semana del inicio de cursos se hace la invitación para acudir al programa. Con los alumnos que atienden esta invitación (que cada vez es mayor) se lleva a cabo una primera entrevista en la que se revisa la situación particular de cada alumno para identificar el tipo de tutoría que requiere.

Esta primera entrevista es fundamental, pues en ella se revisan junto con el alumno sus antecedentes académicos (por ejemplo, su preparatoria de procedencia, el promedio con el que la concluyó, si la terminó en el mismo lugar en que la inició, si terminó haciendo la preparatoria abierta, etc.). Se hace también un análisis de su trayectoria académica en la universidad (si tiene algún cambio de carrera, su promedio en el o los semestres cursados, las materias que ha reprobado o dado de baja, los motivos por los que cree que se ha dado esta situación, el desconocimiento de los procesos administrativos, etc.) y

se explora si existe algún componente personal que haya influido en el bajo rendimiento académico del alumno (entorno familiar, orientación vocacional, problemas de adaptación e integración a la vida universitaria).

Una vez que se tiene un diagnóstico general de la situación del alumno, se determina el tipo de tutoría más adecuado para su caso particular.

Los subtipos de tutoría remedial que hemos identificado en el DEE son los siguientes:

1. Acompañamiento académico a lo largo del semestre.

Esta tutoría brinda apoyo a los estudiantes en las cuatro dimensiones. El tutor, desde el inicio del proceso, identifica los factores que impiden el buen desempeño académico del alumno. Para ello cuenta con diversos recursos que existen en la Ibero, como el manual de Introducción Formal Universitaria (IFU), el Cuestionario de Rendimiento Académico (CRA), el Cuestionario de Tutorías (Cutu), entre otros.

Una vez identificados los factores que impiden el buen desempeño del alumno, el tutor trabaja a lo largo del proceso en subsanar las deficiencias y fortalecer los aspectos que puedan ayudar al alumno a alcanzar el éxito académico.

El acompañamiento del tutor atiende también al aspecto personal del alumno, como la relación con la autoridad, la relación entre pares para trabajar en equipo, la integración al ambiente universitario, la capacidad de resolver conflictos y tomar decisiones y el desarrollo de las habilidades necesarias para su propio desarrollo.

Como parte del trabajo que realiza, el tutor le ayuda al estudiante a conocer los procesos administrativos de la universidad, como la seriación de materias de acuerdo al plan ideal y los tiempos y recursos que pone la universidad a sus disposición, para que pueda hacer un uso más eficiente de ellos.

Es importante que el alumno reconozca sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, pues al final del proceso debe lograr su independencia académica para seguir construyendo las bases para su proyecto profesional y personal.

Por lo anterior es fundamental que al asignarse un tutor se considere a aquel, que de acuerdo con su estilo de tutoría, pueda brindar al alumno el apoyo más adecuado a su situación particular.

2. Seguimiento académico. Este apoyo está enfocado a quienes cuentan con hábitos de estudio que les permiten desempeñarse de manera adecuada pero el proceso de adaptación a la universidad en cuanto al manejo de tiempo y compromisos sociales los ha puesto en situación de riesgo académico. En estos casos el apoyo consiste en hacerlos tomar conciencia de sus competencias y sus posibilidades para que construyan su propio futuro académico de manera responsable, asumiendo el riesgo y las consecuencias de sus propias decisiones, ya que mientras tengan un mayor sustento tendrán mayor probabilidad de éxito.

Una vez que han tomado conciencia de su situación es importante darles seguimiento en cuanto a sus compromisos y logros académicos, además de identificar las posibles dificultades o deficiencias académicas que se puedan presentar. Esta tutoría se distingue del acompañamiento académico no sólo por el enfoque y la profundidad a la que se pueda llegar en las sesiones, sino también por el tiempo que se dedica a los alumnos en las mismas, siendo más breves las de seguimiento académico.

3. Asesoría académica. En otros casos se brinda apoyo en alguna materia en la que detectemos que los alumnos tienen algún problema, particularmente en cuanto a rendimiento académico.

Este tipo de apoyo lo brindan tanto académicos de tiempo completo del Departamento como académicos de asignatura que destinan algunas horas específicas para atender a los alumnos.

A lo largo del proceso de análisis continuo realizado, hemos identificado aquellas materias en que los alumnos tienen un menor rendimiento académico, ya sea por sus bajas calificaciones, incluso reprobatorias, o por darlas de baja no sólo en una ocasión. Para estas materias hemos procurado ofrecer mayor número de opciones para los estudiantes.

4. *Asesoría académica de pares.* En esta tutoría, los alumnos de semestres más avanzados que tienen facilidad y buenas bases académicas brindan asesoría a los estudiantes con necesidades de apoyo en determinadas materias o áreas de conocimiento.

Ha sido muy interesante ver, a lo largo de los semestres en que hemos implementado esta modalidad de tutoría, que el rendimiento de los alumnos después de estas asesorías es bastante bueno, incluso con un mejor rendimiento que el de aquellos que tomaron asesoría académica con algún profesor.

Tutoría preventiva

Como resultado del diagnóstico realizado en 2009, a partir del periodo de primavera 2010 se inició la tutoría preventiva. El Departamento se trabaja siguiendo dos líneas: la plática de inducción y el análisis que realiza el PAEU con los alumnos en riesgo académico.

1. *Plática de inducción a los estudiantes de primer semestre.* El primer paso consiste en organizar una plática de inducción para los alumnos de primer ingreso, con información que consideramos es indispensable para apoyarlos en su proceso de incursión en la vida universitaria.

Esta plática se imparte durante la tercera semana del periodo académico, para permitir que los alumnos ya estén familiarizados con la dinámica de clases. Es importante destacar que se da a cada grupo en su salón de clases (entre 12 y 18 grupos, dependiendo del periodo de ingreso) porque consideramos que es importante que tengan una atención personalizada de nuestra parte.

Esto ha permitido establecer un clima de confianza con los estudiantes, quienes cada vez más se acercan al Programa de Tutorías para buscar apoyo, incluso antes de tener problemas académicos (como la amonestación al final del semestre o materias reprobadas).

Los temas que abordamos en las sesiones incluyen aspectos tanto académicos como administrativos, ya que es importante dárselos conocer desde el

inicio de sus estudios universitarios para que puedan trazar su proyecto profesional.

Los aspectos más importantes que se tratan en estas sesiones son:

- Misión y filosofía educativa de la Universidad.
- Ubicación del Departamento de Estudios Empresariales: programas académicos que lo integran, claustro académico, consejos técnico y académico, Coordinación de Tronco Común y Programa de Tutorías.
- Reglamento Académico y Disciplinar: derechos y obligaciones de los estudiantes.
- Promedio de calidad académica y calificaciones.
- Fechas para realizar trámites en Servicios Escolares.
- Importancia de la evaluación SEPE.
- Requisito de Inglés de Negocios para las licenciaturas adscritas al DEE.
- Información del currículum ideal (seriación de materias).
- Intercambio académico.
- Vida universitaria (actividades extracurriculares).

2. *Alumnos en riesgo académico.* Los alumnos que de acuerdo con los resultados de su examen de admisión, preparatoria de procedencia y promedio de preparatoria puedan encontrarse en situación de riesgo académico, por no contar con las bases adecuadas que les permitan alcanzar el promedio de calidad establecido para cada programa, también requieren de apoyo.

Con la información proporcionada por el PAEU, en el Programa de Tutorías del Departamento se identifica a los alumnos con mayor número de riesgos académicos y se envía una relación por licenciatura a cada coordinador. Los coordinadores los citan y les ofrecen apoyo a través del Programa de Tutorías. Estas reuniones se dan una vez que concluyeron las pláticas de inducción, ya que una vez que nos conocen tienen mayor confianza

para acercarse luego de esta segunda invitación a recibir apoyo.

Conclusiones

En el Departamento de Estudios Empresariales hemos reconocido en la tutoría universitaria una herramienta importante de apoyo para los estudiantes que inician su vida universitaria. La visión tradicional estaba enfocada solamente a los estudiantes con problemas académicos o de aprendizaje, a quienes se les atendía cuando tal vez ya era demasiado tarde. A partir del trabajo de investigación y diagnóstico, se reconoció la importancia de que el alumno reciba atención desde el inicio de su proyecto profesional para lograr su desarrollo integral, tanto en cuestiones académicas y administrativas como en cuestiones personales de esta nueva etapa de la vida.

Es importante destacar que a la par de la exigencia académica, que se ha visto fortalecida en el DEE a través del Programa de Calidad Académica, en el Programa de Tutorías hemos brindado los apoyos que necesarios para que obtengan las herramientas que fortalezcan su talento y, a la vez, sientan la inquietud de continuar con su desarrollo. Esto ha representado un reto para el claustro académico del Departamento, que ha sido parte activa en las distintas etapas de este proyecto que desde sus inicios ha buscado la calidad académica. Esto ha requerido el compromiso y la preparación de los tutores, quienes han asumido esta tarea como una aportación importante al desarrollo integral de los estudiantes en un momento fundamental de su vida universitaria.

La Universidad Iberoamericana, como institución de excelencia y calidad en educación superior, busca mejorar continuamente todas las actividades que emprende. Es por ello que el Departamento de Estudios Empresariales ha tomado el rumbo hacia la excelencia y esto ha implicado trabajar en distintos proyectos que buscan asegurar la calidad académica. En este sentido, la tutoría académica la hemos redimensionado para que sea un elemento clave en el proceso del desarrollo del estudiante de la Ibero.

REFERENCIAS

- Arbizu, Feli, Clemente Lobato y Laura del Castillo. "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 1 (2005): 7-22.
- Cano González, Rufino. "La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 22, núm. 1 (2008): 17-20.
- Gairín, Joaquín, et al. "La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 1 (2004): 61-77.
- García Nieto, Narciso. "La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1 (abril de 2008): 21-48.
- Laco, Liliana Angélica, y Lorena Cecilia Guiggiani. "Programa institucional de tutorías: un modelo integral" [en línea]. Disponible en: <<http://www.caedi.org.ar/pcdi/Area%201/1-246.PDF>> (Consulta: 27 de marzo de 2012).
- Pascarella, Ernest, y Patrick T. Terenzini. *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass Higher & Adult Education, 2005.
- Programa Institucional de Tutorial. Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Dirección de docencia. Subdirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Formación e Investigación Educativa, agosto de 2008.
- Romo López, Alejandra. *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES, 2000.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Integrar la tutoría como herramienta de apoyo a los estudiantes en su vida universitaria.

Fomentar el acompañamiento de los estudiantes desde el inicio de su proyecto profesional, enfocado a lograr su desarrollo integral, sin esperar a que presenten dificultades académicas o dudas vocacionales.

Reforzar el compromiso y la preparación del claustro académico en su función tutorial.

Orientar la tutoría para vincularla con otros proyectos académicos y con ello asegurar la calidad académica.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Arbizu, Feli, Clemente Lobato y Laura del Castillo. "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 1 (2005): 7-22.
- Cano González, Rufino. "La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 22, núm. 1 (2008): 17-20.

Recibido: 9 de marzo de 2012.

Aprobado: 13 de junio de 2012.

La enseñanza tutorial tecnocientífica frente a la diversidad cognitiva: el caso del conocimiento vernáculo

Óscar Álvarez Gasca

PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO
FACULTAD DE INSTRUMENTACIÓN ELECTRÓNICA Y CIENCIAS ATMOSFÉRICAS
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Correo electrónico: oalvarez@uv.mx

Ana Delia Contreras Hernández

PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO
FACULTAD DE INSTRUMENTACIÓN ELECTRÓNICA Y CIENCIAS ATMOSFÉRICAS
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Correo electrónico: anacontreras@uv.mx



RESUMEN

Se presenta una reflexión sobre los problemas que surgen del encuentro entre el pensamiento occidental, eminentemente crítico y modernizado, y el pensamiento nativo. A través de la revisión de algunos enfoques recientes de la investigación educativa, se contrastan las experiencias en la realización de carreras de tutoría docente en la ciencia y la ingeniería de las universidades públicas mexicanas. El problema se deriva de la consideración fundamental de la estética, que es incompatible con la finalidad política de fortalecer el pensamiento crítico y complejo de los planes de estudios. Finalmente, con base en el razonamiento vernáculo, ofrecemos una serie de recomendaciones específicas, basadas en la reinserción de la lengua al pensamiento.

Palabras clave: Diversidad cognitiva, enseñanza tutorial, lenguaje científico

ABSTRACT

A reflection on the arising problems between the modern, mainly critical western thought and the native thought is presented. Through the revision of some recent approaches in teaching research, contrast the experience in the conducting of teaching assessment careers and the engineering of the Mexican public universities. The problem strives from the fundamental consideration of aesthetics, which is compatible with the political aim of the strengthening of the critical and complex thinking of the curricula. Finally, based on the vernacular reasoning, a series of specific recommendations are offered, which are based on the reintegration from language to thought.

Key words: Cognitive diversity, tutorial assessment, scientific language.

Introducción

Quizás uno de los retos más importantes que enfrentan los programas tutoriales en las universidades públicas es el que actualmente les impone la diversidad cultural. Esto porque, tratándose de la cultura, se ven enlazadas las diversas esferas del universo humano. Así, en la operación de las modalidades tutoriales entran en juego diversos factores, como la calidad de la convivencia en sociedad, la comunicación oral, las ciencias y la filosofía.

Respecto a la diversidad cultural, sabemos que ésta se encuentra garantizada a nivel mundial por la constitución de la UNESCO, en el párrafo de los derechos y libertades fundamentales del ser humano. Tales libertades son y serán un elemento fundamental dentro de la educación superior de las sociedades posmodernas.

Asimismo, es bien conocido que la enseñanza tutorial es una modalidad peculiar y ampliamente difundida de instrucción, resultado también de la promoción desde los foros mundiales. En esta modalidad, el tutor dedica su tiempo, en un proceso educativo personalizado, a un solo alumno o a un grupo reducido (Beltrán y Suárez, 2003). Para la vida institucional de las universidades mexicanas, este recurso se ha venido adoptando como medida emergente o complementaria, y en particular para apoyar a estudiantes con dificultades de aprendizaje dentro de los cursos convencionales. Finalmente, es un hecho bien conocido que la enseñanza tutorial se utiliza para brindar un apoyo más efectivo durante el proceso de realización de los trabajos recepcionales de los estudiantes más avanzados.

En todos estos casos, el intercambio de experiencias humanas con los estudiantes es intenso y complejo. Porque, como bien han justificado los especialistas en educación, “la calidad educativa depende esencialmente de las personas que intervienen en la relación pedagógica” (Latapí, 1988: 5-19). Con base en este y otros respetables argumentos, al

profesorado adscrito a dichos programas de tutoría se le recomienda ganar la aceptación de sus estudiantes. Esto a través de consolidar con su práctica un sentido positivo durante un ritmo constante de trabajo, creando, además, un margen para la tolerancia y la prudencia. Todo esto de modo que a los jóvenes se les transmita confianza y entusiasmo.

Sin embargo —y debido a limitaciones financieras y del tiempo permitido por los lineamientos de escolaridad—, las habilidades intelectivas básicas requeridas por la disciplina se transmiten simultáneamente a la ejecución de las actividades tutoriales. Esto se agrava aún más cuando dicha disciplina se halla sujeta a un proceso en fase de transformación. Por si fuera poco, suelen ser escasas las posibilidades de realizar un seminario entusiasta de habilidades avanzadas, en donde se trabaje a profundidad y con gran detalle.

Lejos de que esta cuestión llegue a considerarse como sintomática de una crisis de identidad, el encuentro de los estudiantes con la agitada marcha de otras formas de pensar más bien nos interpela sobre la pertinencia de la mirada certificadora del tutor. Esto porque el profesor éticamente más comprometido aún insiste en revisar a conciencia los avances del desempeño intelectual de su tutorado.

El desempeño intelectual del estudiante de ciencias o ingeniería nunca ha figurado como algo del todo abierto. Aunque pródigo y rico, el desempeño esperado en precisión y celeridad viene prefijado por un margen —no muy amplio— de posibilidades cognoscitivas. Dicho margen es, en realidad, un acervo de posibilidades que ha sido extraído históricamente por la tradición, partiendo de las obras intelectuales más prominentes y emblemáticas de cada disciplina.

Por otro lado, la salud de los perfiles tecno-científicos reviste gran importancia porque su proyección final impacta a las competencias más básicas del currículo de licenciatura. Ciertamente, la ciencia bá-

sica, como constituyente del conocimiento universal, ha servido de eje articulador del conocimiento para la construcción de estas competencias. Siendo un poco más concretos, estas tareas intelectivas — como la reconstrucción analítica, el razonamiento matemático y la apropiación deductiva— requieren de gran precisión y claridad discursiva (Jiménez y Areizaga, 2001: 1-10).

Algunos investigadores de los fenómenos cognitivos han recomendado utilizar la coherencia entre los modelos mentales y los modelos conceptuales de las teorías científicas para enfrentar estos retos, pero hasta el momento sólo se han publicado formalmente escasas contribuciones, dentro de pocos casos, muy específicos, en donde la materia de estudio se ha reducido a una amalgama de saberes proposicionales y analógicos (Cervera *et al.*, 2011: 573-577).

Pérez y Alfonso (2008: 455-460) se han interesado en la diversidad de las relaciones intersubjetivas, discurriendo por el diálogo de saberes. Las consideraciones que han vertido sobre la realidad pensada y experimentada por el sujeto son metafóricas y someras.

No obstante, en las aulas el trazo de los itinerarios del razonamiento se ve interferido por los hábitos que el pensamiento engendra desde la vida corriente. Y el efecto de concatenación de estos dos territorios cognitivos no siempre deriva en una situación creativa, de tal forma que cobre un sentido genuino para ambas partes. De hecho, los saberes más originarios de los estudiantes continúan coexistiendo de alguna forma con los heredados por los clásicos del pensamiento occidental. No es difícil constatar que este encuentro con la diversidad se ha inscrito en los motivos que instigan a la sociología del conocimiento en su continua búsqueda de respuestas (Sánchez, 2007: 87-98).

Por último, es importante notar que el interés por investigar la coexistencia de diversos sistemas de pensamiento ha resurgido al calor del debate del pluralismo, así como por la aparición de una nueva e interesante forma de ilustración, conocida como “sociedad del conocimiento”. A todo esto,

vale la pena cuestionarse y, sin polemizar, tratar de responder sobre ¿qué papeles pueden desempeñar otros sistemas de conocimiento junto al saber tecnológico, plataforma hegemónica del progreso económico? También, ¿qué nuevos elementos pueden crearse para reevaluar y transformar los nuevos horizontes teóricos de la enseñanza tutorial, con la finalidad de responder a estos retos?

El rol de la cultura en la comunicación tutor-tutorado

La complejidad del asunto que aquí se discute no recae íntegramente en el campo actitudinal del sujeto, sino también —como se mencionó en el apartado anterior— en el desempeño intelectual. Aunque no se acepte una separación rígida de las ciencias exactas y naturales con las humanidades, aún existen tradiciones dentro y fuera de la escuela que son profundamente esclarecedoras de las funciones intelectivas. Admitiendo la larga experiencia institucional que el país tiene en la formación de físicos, matemáticos e ingenieros, es posible aseverar que se sigue haciendo una distinción categórica de una forma de comunicación considerada “correcta”. Alegando certezas y sobre todo la primacía del juicio de la razón, las carreras científicas que ofrece la universidad pública han acumulado gran complacencia por la promoción de inteligencias más perspicaces y menos conciliadoras.

Para los derroteros de la investigación educativa, el éxito del aprendizaje frente a la diversidad cognitiva se ha conectado con la esperanza de mayor calidad. Además, se ha dado relevancia al entorno formativo, pero manipulando los caracteres estéticos de los medios audiovisuales, suponiendo que detrás de ellos se halla un poder absoluto de atracción sobre el discente. El enfoque de estas tesis suele apoyarse en las doctrinas idealistas, en el sentido de que las características individuales de los estudiantes son funcionalidad, flexibilidad, agilidad, interactividad, usabilidad, accesibilidad, adaptabilidad y legibilidad (Del Moral y Villalustre, 2004: 155-172).

Por la información recabada desde la práctica docente, se sabe que en los diseños curriculares donde el lenguaje y el pensamiento se han venido

tratando por separado también persiste la idea de que el género humano es una *tabula rasa* donde algunos habremos de erigir un zigurat, añadiendo las estructuras por donde se accederá finalmente a la cúspide: único camino correcto. Esta reminiscencia resulta por demás perturbadora e inquietante porque bien entrado el siglo XXI, los universitarios ya poseemos una noción más madura y experimentada de la comunicación. Hemos comenzado a concentrar nuestra mirada sobre los alcances culturales del postidealismo, menos grandiosos, pero decididamente finitos, que los reconocidos en el pasado de la cultura universal.

Desde el enfoque metacultural es posible ver con mayor nitidez que lenguaje y pensamiento se entrelazan a través del vínculo del arte y la estética. Estas materias aportan algo que las tradiciones kantianas y hegelianas han reducido: el poder de la razonabilidad de la razón. La invitación de la razonabilidad sugiere que desde este punto deben extraerse los saberes que darían unidad a la experiencia educativa y que se podría fomentar aún más transversalidad curricular. Esta postura podría asumirse desde el trabajo tutorial en aras de la armonización y la consecución de un sentido recíproco consumado en el dar y recibir, al margen de cualquier camino primado o positivo. Por lo dicho líneas arriba sobre el zigurat, al menos no esperaríamos una terminación al estilo “torre babeliana”.

El pensamiento comarcal o vernáculo

A las formas de pensamiento nativo, doméstico o comarcal, se le ha dado en llamar pensamiento vernáculo. Para todo profesor con cierta experiencia, éste es un elemento socio-cultural importante e ineludible. Esta lucha de la educación por la trascendencia y la armonización comienza desde la educación inicial y no termina antes de la etapa profesional. Es una realidad mundial que se ha incardinado aún más dentro de Latinoamérica. Entre sus cualidades más sobresalientes se encuentran las divergencias de las tradiciones filológicas, centradas primordialmente en la textualidad. Y es que a lo vernáculo lo atraen y reconfortan las formas más

simbólicas de la expresión. Esto puede constatare cada vez que notamos la insistencia de nuestro interlocutor por mantener un tono reiterativo en lo que trata de decirnos.

A primera vista parecería que lo reiterativo en el diálogo tutor-tutorado pudiera ser un rasgo del todo deseable, pero es frecuente constatar que tras la reiteración siempre asoma algo inesperado. El lenguaje técnico de las matemáticas y la física es menos expresivo y más rico estructuralmente. Está construido por un sistema de conceptos claramente ligados. La adopción de un estilo reiterativo desafía estas ligaduras y trae como consecuencia el rechazo de la ilación lógica, necesaria, por ejemplo, en la construcción de cadenas deductivas.

Asimismo, el itinerario de las formas de pensar más ingenuas tiende a fijarse sobre las cuestiones consensuales más tradicionales, y particularmente sobre la memoria empírica. Esto conlleva una dificultad adicional para acceder a la elucidación de los problemas disciplinarios, muchos de los cuales ya se ubican fuera de los laboratorios y talleres, como la simulación computacional. Esto se ha hecho notorio en las carreras de química, ingeniería civil e ingeniería mecánica. Según Bybee y Sund (1982), las operaciones más importantes en todo joven científico deberían ser la abstracción reflexiva, el pensamiento proposicional, la lógica combinatoria y los razonamientos inductivo y deductivo de objetos abstractos.

Por otro lado, el pensador vernáculo se relaciona estrechamente con el humorismo y otras formas de reflexión extrema que pudieran propiciar las paradojas humanas. Lo abstracto no es vital, por lo que calibrar, configurar y hacer completamente comunicable esta verdad sin que se fenomenice algún sesgo es una labor ardua.

En la etapa actual de desarrollo económico, las disciplinas del técnico y el científico representan una precondition de eficiencia, indispensable para la operatividad financiera. El incremento de la competencia ha forzado a las empresas a optimizar el número de especialistas a cargo de cada proyecto. La dura lucha por el empleo y la competencia legíti-

ma han recrudecido los parámetros de contratación más allá de la congruencia con las competencias disciplinarias de la escuela.

Ha sido interesante confirmar a través de la totalidad de formas de la práctica docente que lo vernáculo en profesores, funcionarios y estudiantes se constituye sin la intervención de lineamientos específicos. El significado y el sentido pueden abrevarse por doquier: “¿Qué diferencia existe entre el concepto de calor y el de temperatura?” La respuesta común es más o menos la misma: “Usted lo dijo... son diferentes... y no sé cómo explicar esto... porque siempre suceden juntos: donde hay calor... hay temperatura. Y lo sé porque conozco muy bien los termómetros”.

Como puede observarse, resultaría muy complicado ligar este estilo de pensar a lo meramente informal y espontáneo. Efectivamente, las habilidades intelectivas del paradigma tecno-científico consideran el valor cognitivo de la experiencia, con la diferencia de que en esto desempeñan la función de la fuente de inteligibilidad. En la cotidianidad del trabajo dentro del aula también es recomendable que se mantenga este papel. Por su afiliación inconsciente hacia lo vernáculo, en muchos estudiantes se proyecta nítidamente una recurrencia a los recuerdos ligados con la experiencia. El dilema cognitivo consiste en que esta aproximación no hace efectiva la conducción dentro de los límites de la enseñanza tutorial, dado que el estudiante no permite “maleabilidades”. Esta suerte de condicionamiento de la comprensión tiende a diluir la razonabilidad del diálogo científico.

Otro efecto del pensamiento vernáculo que se ha venido observando es la subrogación del concepto moderno de orden por el de pureza. Requerido dentro de las cualidades de la redacción de las conclusiones de un trabajo recepcional, la puntualización dinámica de los resultados y las consideraciones brilla por su ausencia. El estudiante ha considerado más satisfactorio inscribir en el primer plano del apartado final tanto su visión como sus comentarios, desdeñando el momento más prioritario de un orden apremiado por la cortesía al lector. ¿Qué sentido

tiene la dignidad de comunicar su *doxa* dentro de una glosa consagrada a la *episteme*?

Finalmente, la situación que enfrenta la enseñanza tutorial es de cierto modo preocupante, porque el iniciado en las tareas científicas *tiende a transmutar* todo lo aprendido. Y es comprensible la transmutación de lo vernáculo porque, como forma de pensar vital, la sostiene una filosofía de “ida y vuelta” (Rodríguez, 2004).

¿Cuál debería ser el enfoque para contemplar los nuevos horizontes?

Lejos de ignorar o rechazar categóricamente este condicionamiento, el profesor debería aprovechar la misma energía de esta tradición comarcal para hacer surgir un pensamiento científico más simbólico que textual. De hecho, en los estudiantes este pensamiento no es nulo, porque está allí, inmerso como una respuesta latente en un espacio más lingüístico que psíquico. Aunque imposible de erradicar, la mente o *psique* no parece desempeñar un papel sustancial en las obras hasta ahora laureadas de la razón científica.

El problema básico del pensamiento vernáculo es que dentro de sí mismo posee una cosmovisión, erigida a través de un largo y complejo proceso de “destilación” de tradiciones, muchas de las cuales son ancestrales. Debemos acostumbrarnos a la idea de que la ciencia que desfila por la vía académica avanza siempre a pequeños pasos. Por otro lado, convendría asumirnos dentro de un pensamiento débil (en vez del crítico), en el sentido de estar despreocupados de medir el avance hacia la verdad y los logros. Asimismo, urge reconocer que la idea de participación sin una unidad simbólica es una idea neoplatónica que se remonta en el tiempo hasta a la cuna de la civilización occidental. El cortejo de las ideas con las pasiones y la valoración personalista han sido desarraigadas de alguna manera de la tradición de occidente por la lucha de clases. En este punto es más clara la necesidad de redimensionar el problema, porque la falta de efectividad de esta fase del proceso educativo no sólo corresponde al choque entre lo culto y lo popular, tratado ya por

Néstor García Canclini (1989). Más bien se trata de una disfuncionalidad en el régimen de producción cultural que surge desde las aulas universitarias.

Conclusiones

Después de este breve recorrido, y en medio del dilema de educar con calidad y eficiencia, nos parece un error considerar al pensamiento crítico como el sentido último de la educación tecno-científica en las universidades. Sin perder de vista las posibilidades de articulación del conocimiento en modalidades más complejas (como las redes), conviene retomar el espíritu de la cuestión tutorial, que es enseñar en la cercanía y dentro de las vivencias del lenguaje. Parecería prudente inquirir a profundidad sobre la radical separación entre lenguaje y pensamiento, porque la omisión del pensamiento vernáculo deja ver cierta discapacidad para producir cultura dentro del ámbito de otros paradigmas históricos.

El presente ejercicio de reflexión busca contribuir a la solución de algunos dilemas educativos del entorno tutorial, no con la finalidad de señalar fallas en el logro de los objetivos, sino de estar en mejores condiciones para que nuestro profesorado alcance objetivos más logrados. Esta mejor condición intelectual podrá provenir de la incorporación del sentido al binomio claridad-coherencia, construcción épicamente consumada por la enseñanza tutorial como ámbito de intervención didáctica. De igual modo, y con el propósito de contrabalancear el fuerte influjo sintetizador del saber tecno-científico, la didáctica general operante —en diálogo abierto por la diversidad cultural— deberá lograrse abrevando de la vena artística, proceda ésta de una reconocida simiente universal o del genio vernáculo.

En cuanto al panorama trazado por la didáctica del aprendizaje grupal, esta disertación ve como posibilidad contribuir a la apertura de un nuevo horizonte teórico en la comunicación docente-discente. Esto porque tanto el metadiscurso de la autoridad oral del maestro como el dictamen preconjeturado respecto a la autenticidad las ideas son aspectos que no logran encuadrar con los sentidos de polivalencia y apertura del perfil tecno-científico

que se nos exige hoy en día. Asimismo, y debido a la paulatina degradación del paradigma crítico en la formación intelectual de ingenieros y científicos, el profesorado moralmente comprometido con la tutoría rehusará adherirse por la vía del automatismo al patrón de perspicacia ofertada por la *praxis* del sumo conocimiento. De invertirse usos y costumbres, esperaríamos que este arquetípico docente haga a un lado la sagacidad originaria y consiga, desde otros ángulos, aportar funcionalidad a la tutoría, condescendiendo con las habilidades más propias de la nueva voluntad humana de conciliación global.

En lo que toca a la planeación cotidiana de las actividades de aprendizaje, la reflexión proporcionada por la presente aproximación propone que por la vía de la plasticidad epistémica del criterio actitudinal se conciba un margen de tolerancia para la ambigüedad del lenguaje comunicativo. Al margen de su natural accidentalidad, la condición ambigua interesa porque se presenta periódicamente en la resistencia del estudiante al cierre academizante y, sobre todo, en la maniobra vernacula que busca romper las jerarquías de los productos del análisis y anular la fuerza interrogativa.

Finalmente, y trasponiendo el umbral del medular asunto didáctico, urge calibrar en lo sociopolítico la recepción del pensamiento crítico desde la universidad. Esto porque depende del proceso de inserción dentro del mundo capitalista europeo, y por tanto, no podemos omitir que en su realidad la educación superior se encuentre fuertemente vinculada a la modernidad periférica latinoamericana. Tan sólo por tratarse de una determinación de índole histórica, no es posible admitir esta singularidad del pensamiento como criterio universal. El pensamiento crítico dentro de la enseñanza tutorial ha resultado más bien de una opinión admitida por la micropolítica educativa, pero creemos que ha llegado el tiempo de ajustar tanto la forma como el sentido de dicha recepción. Asimismo, la enseñanza tutorial —en tanto proyecto de desarrollo y de síntesis histórica— nos exige avanzar por cuenta propia en esta cuestión. Sumergirnos solamente en el pensamiento complejo equivaldría a dar la espalda a la realidad de lo vernáculo.

REFERENCIAS

- Beltrán Casanova, Jenny, y José Luis Suárez Domínguez. *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. México: Universidad Veracruzana, 2003.
- Bybee, Rodger W., y Robert B. Sund. *Piaget for Educators*, 2ª ed. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1982.
- Cervera Montesinos, Javier, Joan J. Solaz Portolés y Vicent Sanjosé López. “Actividades de aprendizaje para atender a la diversidad cognitiva de los estudiantes en un curso de física preuniversitaria”. *Latin-American Journal of Physics Education*, 5, 2 (2011): 573-577.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1989.
- Jiménez, Mariano, y Arantxa Areizaga “Reflexiones acerca de los obstáculos que aparecen en la enseñanza de las matemáticas, al pasar del bachillerato a la universidad” [en línea]. Disponible en: <http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Analisis_de_Contenido_IAC/IAC_106.pdf>. Rect@, Actas_9, 1 (2001):1-10.
- Latapí Sarré, Pablo. “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”. *Revista de la Educación Superior*, 17, 9 (1988): 5-19.
- Moral Pérez, María Esther del, y Lourdes Villalustre Martínez. “Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes”. *Aula Abierta*, 84 (2004): 155-172.
- Pérez Luna, Enrique, y Norys Alfonso Moya. “Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela”. *Educere*, 42 (2008): 455-460.
- Rodríguez, Ramón. *Del sujeto y la verdad*. Madrid: Síntesis, 2004.
- Sánchez Flores, Mónica Judith. “La filosofía del sujeto y la sociología del conocimiento en las teorías de Jürgen Habermas y Niklas Luhman”. *Confines* 3, 5 (2007): 87-98.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Diseñar pequeños problemas disciplinarios (*quiz*) para darles solución por medio de diálogos con el tutorado, prescindiendo de la tradicional fase sintetizadora, practicada como “cierre” de estos coloquios. El punto es ganar razonabilidad, evadiendo la composición textual de un todo. La meta del ejercicio consiste en comprender que la razonabilidad es aquello que no nos habla siempre del mismo modo.

Diseñar actividades que tengan como finalidad el ordenamiento de las competencias intelectivas en cuestión. Dicho ordenamiento se realizará respecto a la identidad de las ideas involucradas y respecto a la identidad de los problemas experimentados. De lo estipulado en las columnas resultantes —y bajo un sentir estético—, tutor y tutorado se encargarán de deducir las nuevas ideas. Unas ideas cobrarán sentido para el perfil tecno-científico y otras aportarán sentido para el itinerario vernáculo del estudiante.

Como estrategia cognitiva general, se recomienda al tutor no imponer criterios de separación entre “lo que se entiende” y “lo que no se entiende”. Lo que se pretende mostrar con esta propuesta es la importancia de la ambigüedad en la construcción lingüística del conocimiento científico postmoderno, cortejado cada vez más por el tono especulativo.

Desarrollar ejercicios encaminados a la interpretación colectiva del lenguaje verbal, rechazando creativamente la primacía de oralidad del sujeto que interpreta (generalmente el maestro). Las interpretaciones colectivas resultantes deberán discutirse finalmente, contrastándolas por el grado de perspicacia y por el nivel de conciliación.

El tutor deberá desarrollar formatos para las listas chequeo de los atributos intelectivos de sentido, claridad y coherencia de las ideas tecno-científicas, aplicables durante la enseñanza tutorial programada.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Arocena, José. *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Montevideo: Taurus, 2001.
- Bartra, Roger. “La condición postmexicana”. *Anatomía del mexicano*. México: Plazas y Janés, 2003.
- Chalmers, Alan F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI Editores, 1997.
- Foucault, Michel. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Fritscher Mundt, Magda. *Procesos rurales y urbanos en el México actual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- Garza Toledo, Enrique. “Los sujetos sociales en el debate teórico”. *Crisis y sujetos sociales en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Miguel Porrúa, 1992.
- Sambarino, Mario. *Identidad, tradición y autenticidad. Tres problemas de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1980.
- Steiner, George. *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica/Ediciones Siruela, 2007.
- Vattimo, Gianni. *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Zea, Leopoldo. *Características de la cultura nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1961.

Recibido: 9 de marzo de 2012.

Aceptado: 27 de junio de 2012.

Tutoría para formar investigadores educativos: pistas para tutores en doctorado

José de la Cruz Torres Frías

CONSULTOR/INVESTIGADOR INDEPENDIENTE

GUADALAJARA, JALISCO

Correo electrónico: cruzfrias@gmail.com



RESUMEN

En este trabajo se asume el supuesto de que la conclusión satisfactoria de los estudios de doctorado se encuentra estrechamente asociada a la calidad de la tutoría y la interacción que se genera en ella entre investigadores-tutores y tutorados para la formación en el oficio de investigador educativo. En este contexto educativo, quienes fungen como formadores (investigadores-tutores) necesitan propiciar ciertas acciones que impulsen los aprendizajes e implementar estrategias de formación para la investigación que promuevan el desarrollo y la interiorización de *habitus científicos* en los investigadores en formación, donde la crítica académica sea ejercida con un carácter constructivo.

Palabras clave: tutoría, tutores, formación de investigadores, estudiantes de posgrado, México.

ABSTRACT

In this work the supposed one is assumed that the satisfactory conclusion of the studies of doctorate is found narrowly associate to the quality of the guardianship and the interaction that is generated in her between supervisors and supervisee at the rate of the formation for the position of educational investigator. In that educational context who they function as formers (investigators-tutors) need to favor certain driving actions of learning and to implement strategies of formation for the investigation that promote the development and internalization of habitus scientific in the investigators in formation, where the academic criticism be exercised with a constructive character.

Keywords: tutorship, tutors, formation of investigators, students of postgraduate course, México.

Introducción

En este trabajo se parte de la idea de que formar a alguien para el oficio de investigador educativo en el doctorado supone la puesta en obra de un *proceso de formación práctico* muy cercano a una enseñanza con carácter artesanal, el cual se suele desarrollar de manera asociada a la *tutoría para formar investigadores* que allí tiene lugar, donde se espera que quienes fungen como formadores (tutores) propicien diversos

actos de inter-acción e inter-cooperación estrecha con los tutorados, orientados a promover en ellos cierto nivel de transformación interna que posibilite el desarrollo, la interiorización y la recreación de aquellos *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades, aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la actividad de investigación. Con base en estos planteamientos, aquí se parte del supuesto

de que la conclusión satisfactoria de los estudios de doctorado tiene mucho que ver con la *calidad de la tutoría* y la *interacción* que se genera entre tutores y tutorados.

Acercamiento a la tutoría para formar investigadores de la educación en doctorado

En los hechos, en el nivel de estudios de doctorado es posible percibir acciones de tutoría con orientaciones distintas; por ejemplo, se habla de tutoría en el sentido de apoyo, orientación y atención a las necesidades académicas de formación y niveles de desempeño requeridos por el estudiante para lograr su permanencia en el programa y concluir de manera satisfactoria sus estudios. Otros hacen referencia a la tutoría en un sentido más amplio, el de acompañamiento académico y atención a las necesidades personales, emocionales y psicológicas de los estudiantes durante sus estudios de doctorado; ésta es una visión muy cercana a la que se desarrolla en el contexto anglosajón bajo el nombre de *mentoring*, donde la idea de tutoría como apoyo académico queda incluida.

También es posible apreciar que se hable de la tutoría en un sentido de práctica pedagógica, de formación orientada a la investigación; en este sentido se alude a la tutoría *en* investigación y a la tutoría *para* formar investigadores. La tutoría en investigación es muy cercana a la expresión “asesoría de tesis”; su foco de atención se dirige a proveer ciertos métodos y técnicas de investigación y vigilar su aplicación concreta en un documento de titulación por parte del estudiante (tesis, tesina). Este tipo de tutoría es muy característico de aquellos programas de posgrado orientados a la profesionalización, la investigación aplicada, la investigación y el desarrollo; a la intervención o innovación educativa.

La tutoría para formar investigadores es muy característica de aquellos programas de posgrados orientados a la investigación, en especial en el doctorado, donde los actos de formación se desarrollan de manera asociada a procesos de socialización en contexto y de *inter-acción* entre tutor y tutorado. Se orienta a *aplicación real y efectiva* de los saberes

u operaciones concretas que demanda la actividad de investigación rigurosa (Sánchez, 2000) y al desarrollo e interiorización de una mentalidad científica. Esta noción de tutoría es muy próxima a la que se conoce en el contexto anglosajón como *supervision*.

En el caso particular de México, la tutoría para formar investigadores que se desarrolla en algunos programas de doctorado es una especie de fusión o mixtura entre *mentoring* y *supervision*. Por un lado, se centra en la *actividad de investigación del estudiante*, en la socialización académica del oficio de investigador, de manera asociada a la aplicación real de aquellos saberes u operaciones concretos que involucran la generación de conocimiento por la investigación rigurosa. Por otro lado, al investigador en formación se le da un *alto grado de acompañamiento* académico que atienda sus necesidades de formación, se le motiva a sostener el nivel de desempeño requerido hasta lograr el objetivo de su formación y se le proporciona atención a sus necesidades personales, emocionales y psicológicas.

Estos rasgos mencionados en los párrafos anteriores permiten argumentar que la *tutoría para formar investigadores* durante los estudios de doctorado se caracteriza por ser un espectro de naturaleza compleja y multidimensional que abarca la supervisión y la dirección de trabajos de investigación o tesis, pero no se reduce a ésta; según la centralidad que tenga en la propuesta curricular, los procesos de formación y el marco institucional de desarrollo, puede adquirir la forma de una práctica de formación, una pedagogía, una didáctica o coyuntura de articulación, sin llegar a ser constreñida a un conjunto de rasgos, atributos o actividades, la cual se puede concretar en una relación diádica, triádica, de equipo o semicolegio de formación, muy próxima a una comunidad de investigación.

Dicho de otro modo, la tutoría para formar investigadores se muestra como una práctica que introduce al tutorado a cierta tradición científica, al dominio de un campo particular de conocimiento, al reconocimiento de sus complejidades y “frenteras”, al dominio de las normas académicas oficiales de la disciplina, de las formas probadas por la tradi-



ción disciplinaria de intervenir de manera científica en la realidad empírica para analizarla, comprenderla y explicarla; los modos personales de los tutores de acercarse a dicha realidad y generar conocimiento; las modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos, y la enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción (Owler en Green, 2005; Sánchez, 2000a), es decir, al dominio de una manera particular de ser y hacer que abarca la promoción del desarrollo y la interiorización de ciertos *habitus científicos* y la incorporación del *ethos* y los valores propios de la institución formadora.

En tal contexto de formación para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría, se reconoce la intervención de múltiples factores, como la personalidad desarrollada por cada agente de la tutoría (tutor/tutorado), el tipo de formación con que cuenta cada uno de ellos, la experiencia en investigación acumulada, la institución de formación y la línea de investigación en que

participa, que de manera conjunta van sentando las bases para definir el tipo de formador (tutor) que allí es posible contactar y el tipo de estudiante que cada tutor puede recibir (Ruiz, 2009).

Otros factores que intervienen en dicha relación de tutoría son las creencias del tutor respecto a lo que se espera académicamente de un estudiante de doctorado y lo que significa para él la tutoría, considerando las necesidades y especificidades de los tutorados; también intervienen las creencias del estudiante sobre la formación doctoral, la tutoría, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ese nivel de estudio, donde el encuentro o desencuentro de creencias puede generar en el tutorado un *entusiasmo creciente* o *desilusión progresiva* reflejada en la interrupción de la tutoría, escaso avance en la investigación o deserción (Grant, 2003; Ives y Rowley, 2005; Moreno, 2006). Es posible que intervengan también cuestiones relacionadas con el género y la presencia de jerarquías de poder entre tutor-tutorado y tutor-comunidad académica (Ives y Rowley, 2005; Bradbury-Jones, Irvine y Sambrook, 2007), que pueden tener cierta incidencia positiva o negativa en la tutoría.

Pistas para el desarrollo de una tutoría centrada en la actividad de investigación

Con base en las precisiones conceptuales del párrafo anterior, es posible plantear algunas acciones clave, impulsoras de aprendizajes en la formación para el oficio de investigador educativo, que deben ser promovidas por quienes fungen como investigadores-tutores, pero que, de manera paralela, deben ser realizadas por cada estudiante de doctorado de manera asociada a su investigación. Estas acciones son:

Realizar una revisión crítica-analítica de diversas lecturas teórico-conceptuales, teórico-metodológicas, teórico-técnico-instrumentales que permita transitar de las inquietudes de conocimiento provenientes de la experiencia personal al plano de los conceptos para precisar un objeto de estudio con bases teórico-conceptuales; armar un utillaje teórico-conceptual “desde” el cual cons-

truir un objeto de estudio; tomar decisiones de orden metodológico; realizar operaciones analíticas y de interpretación con base en argumentos para construir explicaciones rigurosas; propiciar rupturas de los obstáculos epistemológicos que impiden comprender los aspectos problemáticos focales de un fenómeno en estudio y percibir su naturaleza compleja. Tal proceso de ruptura-construcción puede ser propiciado por la vía de la reflexividad, que involucra crítica, cuestionamiento y deconstrucción de significados desde la lógica del investigador-autor.

Justificar o explicar en términos de conocimiento las posibles consecuencias sociales, educativas y/o institucionales que se derivarían de la ausencia de un avance en el conocimiento sobre el problema planteado, sin caer en su justificación por la supuesta ausencia de estudios que lo aborden; realizar un primer reconocimiento de las posibles disciplinas que intervienen para analizar tal objeto de estudio, las posibles directrices teórico-conceptuales para desarrollar una red heurística-explicativa (perspectiva teórica) que apoye la pregunta de investigación, favorezca el tratamiento del problema y permita ver y hacer emerger desde una teoría las explicaciones plausibles, sin llegar a reducir el fenómeno en estudio a conceptos.

Avanzada la investigación, construir un entramado teórico-metodológico que haga posible el surgimiento de una imaginaria mental de las posibles vías de acceso al conocimiento del objeto con apoyo en referentes empíricos; preparar con rigor el trabajo de campo para la recolección de la información pertinente y suficiente que permita construir respuestas a las preguntas de investigación planteadas; realizar un trabajo analítico riguroso del dato sobre descripciones precisas y específicas contextualizadas que favorezca la reconstrucción de la realidad sin caer en sobreinterpretaciones (Lahire, 2006); desarrollar cierto grado de flexibilidad teórico-metodológica

para precisar lo que se busca en el dato sin hacer del método de análisis una camisa de fuerza que constriña la mirada sobre ese dato, puesto que su finalidad es que sea útil para construir explicaciones plausibles; establecer un distanciamiento analítico-mental del objeto de estudio y develar el involucramiento personal que se tiene con él y sus repercusiones en la generación de conocimiento.

Al *final* de la investigación, realizar un ejercicio de valoración de las soluciones desplegadas a razón de un problema de investigación planteado para, entonces, estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso seguido en el desarrollo de la investigación y en la construcción de los resultados y las conclusiones.

Algunas estrategias de formación para la investigación asociadas a la tutoría

Con esta expresión, *estrategias de formación para la investigación*, se alude a la manera en que tal formación para la investigación se ha asumido en un programa de posgrado y se ha retraducido en ciertos conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes a desarrollar. Abarca también la incorporación a dicho proceso de ciertas experiencias de aprendizaje particulares y de estilos de asesoría o tutoría por quienes fungen como formadores (Moreno, 2003:82).

En esta línea de argumentación, los hallazgos de Ruiz (2009) permiten recuperar algunos rasgos asociados a las prácticas y estrategias de formación que hacen posible desarrollar habilidades para la investigación que son utilizadas por los tutores en la tutoría en el doctorado: ofrecer un trato personalizado; planear y dar seguimiento al proceso de formación; promover la autonomía intelectual; fungir como mediadores en la construcción de conocimiento; propiciar la discusión y recreación de lo encontrado; percibir los estilos de aprendizaje de los tutorados; facilitar el aprendizaje vicario con apoyo en el ejemplo; tener disposición hacia el trabajo del estudiante y construir con él una relación académica abierta.

Otras estrategias de formación que han resultado pertinentes para propiciar en los estudiantes de

doctorado el desarrollo de una mentalidad científica (Torres, 2011) son: promover procesos de ruptura de *background* escolar para enriquecer el bagaje académico-científico; enseñar a los tutorados a asumir una postura durante la generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa; ejercitar de manera continua el cuestionamiento, la reflexividad y el uso crítico y problematizador de la teoría como elementos clave para lograr un pensamiento crítico-creativo-reflexivo y establecer cierto distanciamiento de los autores revisados para construir argumentos personales, con sentido de claridad, coherencia y síntesis.

Asimismo, desarrollar esquemas y diagramas para propiciar la explicación-comprensión teórico-conceptual; apoyar al estudiante para que comprenda que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad y no separado; promover en el tutorado la apropiación del objeto de estudio por la vía de la recapitulación; enseñar a construir significados sobre bases teórico-conceptuales; promover el dominio formal del lenguaje escrito y el desarrollo de un trabajo conceptual-relacional que se caracterice por su amplitud, consistencia, claridad, precisión, expresividad reflexiva y respeto a las normas académico-científicas vigentes; enseñar a construir argumentos sobre la base de elementos teórico-conceptuales donde sea notoria su voz como autor; enseñar a elaborar diseños de investigación; ejemplificar cómo plantear preguntas a los informantes; hacer un uso riguroso del dato y enseñar a buscar categorías analíticas en él; promover el desarrollo de la imaginación creadora; enseñar a presentar avances de investigación de manera articulada y dar seguimiento a las actividades de investigación realizadas.

Un cierre parcial

En este documento se ha sostenido la idea de que la relación de tutoría para formar investigadores en el doctorado supone un recorrido de aprendizajes múltiples que involucra responsabilidades mutuas y un alto grado de comprensión académica, intelectual, personal y emocional entre tutor-tutorado. En

este espacio de formación, la *retroalimentación crítica* resulta un asunto medular que debe ser asumido por los formadores (tutores) como una mediación de carácter constructivo que hace posible para el estudiante desarrollar un pensamiento crítico-analítico y una movilización interna de su modo de proceder como investigador. Por tal motivo, es necesario que su ejercicio sea apoyado por sugerencias y cierto grado de sensibilidad y cortesía, para que sea mejor recibido y aceptado por los tutorados, para que genere en ellos mayor confianza y sirva de estímulo para sostenerse de manera comprometida con su formación doctoral hasta lograr su conclusión satisfactoria.

REFERENCIAS

- Bradbury-Jones, Caroline, Fiona Irvine y Sally Sambrook. "Unity and detachment: A discourse analysis of doctoral supervision". *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4 (2007): 81-96.
- Grant, Bárbara. "Mapping the pleasures and risks of supervision". *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, núm. 2 (2003): 175-190.
- Green, Bill. "Unfinished business: subjectivity and supervision". *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2 (2005): 151-163.
- Ives, Glenice, y Glenn Rowley. "Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes". *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5 (2005): 535-555.
- Lahire, Bernard. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- Moreno Bayardo, María G. *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorado en educación*. México: Universidad de Guadalajara, 2006.
- Moreno Bayardo, María G. "Formación para la investigación". *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México: COMIE, 2003.
- Ruiz, Laura I. "Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación. Un estudio multicaso". Tesis de doctorado. México: Universidad de Guadalajara-Departamento de Estudios en Educación, 2009.
- Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2000.
- Torres Frías, José. "El papel de la tutoría en la formación de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación". Tesis de doctorado. México: Universidad de Guadalajara-Departamento de Estudios en Educación, 2011.

RECOMENDACIONES DE PARA EL AULA

Como se trata de formar sujetos para el oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor y tutorado, no hay que perder de vista que dicha relación asume características *sui generis* en cada caso particular; sin embargo, al seguir como referente la lógica de construcción implícita en una investigación, es posible que la tutoría en el doctorado se desarrolle tomando en consideración los siguientes elementos estructurales: construcción de la relación tutor-tutorado, ubicación del proyecto de investigación en relación con el o los campos académicos pertinentes, justificación del diseño metodológico de la investigación, desarrollo del trabajo de campo y confrontación de los supuestos teóricos, interpretación de resultados y elaboración del informe final de la investigación. Al desarrollar la tutoría con apoyo en estos referentes se pretende incidir en gran medida en la realización de una *tutoría centrada en la investigación del estudiante y en sus necesidades académicas de formación para la investigación*.

El desarrollo de cada uno de estos momentos de la investigación por el tutorado y en los tiempos definidos por el propio programa de doctorado posibilita que al final de cada semestre el tutorado presente sus avances de investigación para ser evaluado en los espacios académicos denominados coloquios de investigación y reciba de manera paralela la retroalimentación crítica de quienes fungen como integrantes de su comité tutorial. En el desarrollo de cada una de estas actividades habría que esperar diferentes énfasis en los avances de investigación de cada semestre, según la naturaleza de la meta planteada; en este sentido, se pretende aportar algo al desarrollo de una *formación centrada en la actividad de investigación*.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Grant, Barbara. "Mapping the pleasures and risks of supervision". *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, núm. 2 (2003): 175-190.
- Harman, Kay. "The research training experiences of doctoral students linked to Australian Cooperative Research Centers". *Higher Education*, vol.44, núm. 3 y 4 (2002): 469-492.

- Hockey, John. "Establishing boundaries: Problems and solutions in managing PhD supervisor's role". *Cambridge Journal of Education*, vol.24, núm. 2 (1994): 293.
- Hockey, John. "Getting too close: A problem and possible solution in social science PhD Supervision". *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 23, núm. 2 (1995), pp. 199-210.
- Hockey, John. "A contractual solutions to problems in the supervision of PhD degrees in the UK". *Studies in Higher Education*, vol. 21, núm. 3 (1996): 359-371.
- Johnson, David. "Assessment matters: some issues concerning the supervision and assessment of work-based doctorates". *Innovations in Education & Teaching International*, vol. 42, núm. 1 (2005): 189-207.
- Lindén, Jitka. "The contribution of narrative to the process of supervising PhD students". *Studies in Higher Education*, vol. 24, núm. 3 (1999): 351-368.
- Malfroy, Janne. "Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices". *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2 (2005): 165-178.
- Manathunga, C. "The development of research supervision: Turning the light on a private space." *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1 (2005): 17-30.
- Sánchez Puentes, Ricardo. "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado". *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Coord. por María Guadalupe Moreno Bayardo. México: Universidad Autónoma del Carmen, 2000, pp. 115-133.
- Sánchez Puentes, Ricardo, y Elizabeth Jasso. "La tutoría: prácticas y procesos de formación". *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. Coords., Martinaino Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2004, 119-155.
- Sayed, Yusuf, Glenda Kruss y Saleem Badat. "Students' experience of postgraduate supervision at the University of the Western Cape". *Journal of Further & Higher Education*, vol. 22, núm. 3 (1998): 275.
- Sheehan, John. "Issues in the supervision of postgraduate research students in nursing". *Journal of Advanced Nursing*, vol. 18 (1993): 880-885.

Recibido: 18 de febrero de 2012.

Aceptado: 13 de junio de 2012.

El Modelo de Acción Tutorial basado en la Carpeta Electrónica del Tutor de la Universidad de Guanajuato

Francisco Javier Velázquez Sagahón

PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO ESTUDIOS ORGANIZACIONALES
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Correo electrónico: sagahon@ugto.mx

Angélica Cuevas de la Vega

COORDINADORA GENERAL DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Correo electrónico: docencia@ugto.mx



RESUMEN

Este artículo describe las repercusiones que han tenido el diseño, el desarrollo y la instrumentación de la herramienta informática denominada Carpeta Electrónica del Tutor (CET) en la reconfiguración del Modelo de Acción Tutorial de la Universidad de Guanajuato. Se sintetizan los principales referentes teóricos e institucionales que fundamentaron su desarrollo, así como los momentos decisivos o etapas por las que pasó desde el origen del proyecto CET, en el año 2008, hasta su instrumentación final a lo largo de 2011 por más de 862 tutores del nivel superior. En esta reflexión y retrospectiva del proyecto CET se hace el rearmado de los principales referentes del modelo y se describe lo que se ha denominado “efecto CET”, consistente en una resignificación de la actividad tutorial que permite afirmar que la instrumentación de la herramienta ha dado un giro importante en la forma de entender, practicar y sistematizar la actividad tutorial en esta universidad.

Palabras clave: tutoría, modelo, carpeta electrónica, efecto CET.

ABSTRACT

This paper describes the impact produced by the design, development and implementation of the software called Carpeta Electrónica del Tutor (CET) in the shape of a Tutorial Action Model at the University of Guanajuato. This work summarizes the main theoretical and institutional references that support the development of this tool, as well as the critical moments from the origin of the CET project in 2008 until the final instrumentation along the 2011 by more than 862 university tutors. In this retrospective reflection of the CET project, is made an exercise of re-assembling the main concepts to shape the described model and in addition, it is described what has been called the “CET effect”, consisting of a re-signification of the tutorial activity that allows us to affirm that the instrumentation of this tool has been given a significant shift in the way of understanding and practicing the mentoring in this University.

Key words: mentoring, model, carpeta electrónica, CET effect.

Introducción

La imagen de un profesor universitario interactuando con sus alumnos, buscando aclarar ideas, orientar, y acompañarlos durante su proceso educativo, ha existido desde el origen mismo de la Universidad de Guanajuato, y de muchas otras universidades en México. El profesor es uno de los principales elementos para lograr el gran anhelo de la institución universitaria: la formación integral del estudiante. “En este proceso educativo y formativo lo lleva a descubrir los misterios de la naturaleza y transformarla en beneficio de la población, a esmerarse por conservar, acrecentar y promover las expresiones artísticas en sus múltiples expresiones, así como a entregar a la sociedad los productos científicos y tecnológicos” (Nava y Velázquez, 2011: 231).

En México, a partir del siglo XXI, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce la importancia de la tutoría en el proceso educativo y formativo y lanza una propuesta para impulsar, extender y sistematizar esta actividad docente, aunque se enfatiza primordialmente su naturaleza instrumental y reactiva para incidir en los índices de reprobación, retención y eficiencia terminal (ANUIES, 2000). De esta manera, la Universidad de Guanajuato formaliza en el año 2000 la tutoría, definiendo esta labor como: “El proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso educativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (Universidad de Guanajuato, 2005: 15).

Para los profesores de carrera, la tutoría se convierte en algo inherente a sus actividades académicas, que se menciona de manera explícita en el artículo 4º fracción XI del Estatuto del Personal Académico (Universidad de Guanajuato, 2008: 3); es un requisito para solicitar reconocimiento y apoyo de instancias externas de gran influencia, como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), ya que especifica la importancia y necesidad de la práctica tutorial (Secretaría de Educación Pública, 2011: 37) y tiene una ponderación particular para

los procesos de reconocimiento, estímulos económicos y promoción académica (Universidad de Guanajuato, 2011: 11).

Desde la visión de la organización universitaria, el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (Pladi) plantea la importancia de conocer mejor al propio estudiante universitario y ubica la tutoría académica como un elemento estratégico para mejorar el proceso formativo (Universidad de Guanajuato, 2010: 49). Ante estos embates de regulación, obligatoriedad y legitimación se corre el peligro de que la tutoría pierda su esencia y significado tanto para el tutor como para el tutorado, de allí la importancia de simplificarla, recuperar su naturaleza académica y de impacto en la formación integral del estudiante, sin desatender las otras actividades que la modernidad ha impuesto al profesor universitario, como la docencia, la investigación, la extensión y la vida colegiada.

Intenciones y realidades de la tutoría

Para comprender mejor el proceso para la instrumentación de la Carpeta Electrónica del Tutor es necesario considerar algunas aportaciones teóricas sobre los procesos de cambio en las organizaciones universitarias. Un primer referente, sumamente importante, es la diferencia que Amador Guarro establece entre *planificación* y *cambio* en el contexto de la educación superior. La planificación se refiere a una serie de intenciones que se establecen formalmente sobre actividades o prácticas dentro de la organización, mientras el cambio es un concepto que tiene que ver con realidades y con la modificación de alguna de estas prácticas (Guarro, 2005: 97). En el ámbito de la educación superior se habla continuamente de cambios y cuando estos cambios se refieren a un espectro muy amplio de actores, como alumnos, profesores, universidades, se habla de *reforma*.

Pero una reforma no es un cambio planificado, es un esfuerzo planificado para cambiar (Guarro, 2005: 97), lo que no siempre implica una modificación de las prácticas. Esta perspectiva ya ha sido aplicada para analizar algunas reformas en México, como la

Reforma Integral de la Educación Media Superior (López y Tinajero, 2009: 1197), en donde hay evidencias que sugieren dificultades para cambiar cuando las reformas se realizan sin la participación activa de los actores, con una presión externa y con poco apoyo institucional (López y Tinajero, 2009: 1212). Ante una realidad compleja, como la realidad de la educación superior, no se puede imponer el cambio por mandato (Fullan, 2002).

Aquí surge también el concepto de *innovación*, que, a diferencia de la reforma, emerge desde dentro de la organización. Las innovaciones son promovidas desde abajo e impulsadas por el profesorado, individual o colectivamente, desde un claustro o incluso desde un departamento (Guarro, 2005: 98). Pero las prácticas innovadoras tampoco provocan necesariamente modificaciones. Esfuerzos individuales sin ningún tipo de conexión con las metas y fines de la organización no aseguran una mejora, “porque en educación las cosas pueden estar bien hechas, pero no ser buenas” (Guarro, 2005: 98).

¿Cuál es la naturaleza de la propuesta de la ANUIES en torno a la instrumentación de programas o sistemas institucionales de tutoría? Definitivamente no puede ser considerada como una reforma, ya que no tiene un carácter impositivo. Las diferentes instituciones de educación superior han decidido hacer suya esta propuesta por el impacto que tiene en la formación integral del estudiante, pero al interior de cada organización, y de acuerdo con las regulaciones ya expresadas sobre la práctica tutorial, estos programas o sistemas de tutoría tienen un carácter impositivo porque no han surgido desde dentro, desde los profesores. Entonces, parece ser que instrumentar cambios formales no necesariamente asegura una mejora, pero esto tampoco implica que sean esfuerzos inútiles. Lo importante es reconocer que estos esfuerzos pueden crear condiciones y estructuras que favorecen la innovación y sobre todo la mejora (Guarro, 2005: 98). Consideramos que la Carpeta Electrónica del Tutor (CET) es una propuesta innovadora que no hubiera podido surgir sin tener como referente el Sistema Institucional de

Tutoría de la Universidad de Guanajuato, donde adquiere, además, un enfoque realmente sistémico, como lo plantea en una de sus últimas obras Michael Fullan, que establece que la participación de equipos de trabajo con una visión de apoyo institucional es fundamental para lograr un cambio, una modificación en las prácticas de una organización educativa (Fullan, 2010).

Orígenes del proyecto CET

La Carpeta Electrónica del Tutor (CET) surge como proyecto de la Coordinación General del Sistema Institucional de Tutoría Académica de la Universidad de Guanajuato para responder a la demanda de los tutores de realizar de manera más ágil su actividad tutorial, conjuntamente con otras actividades como académicas; particularmente, la dificultad de recolectar y acceder a información relevante para apoyar el proceso de acompañamiento tutorial.

Con todos estos referentes, a principios de 2009 se inicia un proceso de detección de necesidades específicas para impulsar el trabajo tutorial. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesores tutores con amplia experiencia docente, así como a varios directivos. Los resultados fueron los siguientes:

- La mayor parte de la información requerida por los tutores se encontraba en el Sistema de Información Administrativa de la Universidad de Guanajuato (SIIA-Escolar), pero sólo unas cuantas personas tenían acceso.
- Se detectó poca vinculación entre las coordinaciones divisionales de tutoría y los programas de orientación y servicios de apoyo para el desarrollo integral del estudiante, tales como orientación educativa, orientación psicológica, etcétera.
- Se identificó una amplia gama de significaciones de los profesores en torno a la tutoría con una consecuente diferenciación de sus prácticas tutoriales. Algunos sólo se enfocaban a asesorar a los alumnos en la selección de materias; otros sólo se centraban en aspectos

personales, y otros más entendían la tutoría como una asesoría a alumnos con bajo rendimiento.

- Se detectó que el principal obstáculo para los alumnos era contactar de manera ágil y oportuna a sus profesores tutores.

Con base en este diagnóstico se realizó el diseño conceptual de lo que se llamaría Carpeta Electrónica del Tutor, que básicamente era un canal de acceso—operado directamente por los tutores— a la información escolar de los estudiantes de licenciatura. A la Carpeta se le adicionaron herramientas para programar e informar a los alumnos sobre las próximas sesiones tutoriales y, sobre todo, para llevar una bitácora con la información, los acuerdos y los compromisos generados en cada sesión de trabajo del tutor con sus alumnos; esto para que se pudiera consultar posteriormente, ya sea por el alumno o por el propio tutor.

El impulso al proyecto CET

Este diseño conceptual, una vez sometido a diversos ajustes y abierto a una retroalimentación con la participación de varios profesores, fue la base para desarrollar la versión 1.0 del software prototipo. El software forma parte del SIIA-Escolar, el cual, a su vez, forma parte del SIIA-Institucional. El acceso a las bases de datos académicas directamente desde la CET fue uno de los principales factores de éxito para su aceptación inicial como herramienta de apoyo para los tutores, ya que no requería que se capturaran los datos o las calificaciones de los alumnos. Durante tres meses se llevó a cabo un periodo de prueba de este software con la participación de 143 personas, entre profesores, coordinadores y directivos en seis de las 13 divisiones académicas que conforman la Universidad de Guanajuato.

La información que se obtuvo en este periodo fue diversa. Desde la identificación de los problemas técnicos, que pudieron ser corregidos casi de inmediato, hasta el ajuste de algunos formatos y formas de entrar a los módulos desde el menú. Y lo que consideramos más importante: la aceptación y

resignificación de las cinco dimensiones en las que se clasificó todo el trabajo tutorial que era registrado a la carpeta.

El efecto CET: resignificación del trabajo tutorial

Uno de los principales requerimientos, y en esto coincidieron diversos funcionarios entrevistados durante la fase de prueba ya descrita, era generar de manera rápida y oportuna indicadores que permitieran tener una vista panorámica de las actividades de tutoría en la Universidad y, al mismo tiempo, contar con información confiable para certificar y legitimar el trabajo tutorial ante instancias externas. Debido a esto, el equipo de trabajo del proyecto optó por integrar al diseño de la CET las cinco categorías del modelo de evaluación construido por la ANUIES para instrumentar un estudio nacional, llevado a cabo durante el 2008 y publicado como “La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación” (Romo, 2010: 11). El modelo establece que existen cinco dimensiones del desarrollo integral y humano del estudiante universitario, las cuales tienen que ver con los ámbitos que deben guiar la orientación a través del acompañamiento tutorial. Con algunas ligeras adecuaciones del diseño original de la ANUIES, debido al contexto particular de la Universidad de Guanajuato, las dimensiones se integraron de la siguiente manera: 1. Integración y permanencia; 2. Rendimiento académico; 3. Desarrollo vocacional; 4. Desarrollo profesional; 5. Desarrollo personal. La intención inicial al integrar estas cinco grandes áreas de impacto del trabajo tutorial era generar indicadores basados en esta clasificación y orientar a los tutores usuarios de la CET para unificar criterios y clasificar adecuadamente el registro de los temas que abordaban durante las sesiones con los estudiantes. Debido a esto, en la documentación de uso de la CET se da una explicación detallada de cada una de estas cinco dimensiones, que es la siguiente:

Integración y permanencia: Se refiere a la posibilidad de que los estudiantes se incorporen a la institución y permanezcan a lo largo de su

trayectoria académica, además de solucionar los posibles problemas escolares que se les presenten. Esta dimensión de intervención puede abarcar, por ejemplo, la información relativa a la organización del plan de estudios (materias, seriación, créditos, optativas, revisión o validación de carga académica, etc.), la nueva estructura académica, la normatividad o reglamentación sobre sus derechos y obligaciones, los trámites escolares (como inscripciones o periodos de exámenes) y la orientación sobre los diferentes programas o servicios de apoyo académico que ayuden a su formación profesional o personal (como bibliotecas, intercambios/movilidad estudiantil, orientación psicopedagógica, actividades deportivas o culturales, becas, etcétera).

Rendimiento académico: Se refiere a la posibilidad de proveer de ambientes que le permitan al alumno aprender a aprender. Por ejemplo, orientarlo sobre las diferentes fuentes de información documental (como libros, revistas impresas o electrónicas, bases de datos, portales web, etc.) que pueden ser útiles para su formación profesional o campo disciplinar; apoyarlo para que desarrolle o mejore sus hábitos de estudio, sus métodos de aprendizaje o sus habilidades y competencias para aprender, así como canalizarlo a grupos de estudio o asesorías disciplinares.

Desarrollo vocacional: Se refiere a las actividades para que el estudiante confirme sus intereses vocacionales en su campo profesional. Por ejemplo, orientarlo sobre los ámbitos de su profesión (como las áreas o especialidades de la carrera que estudia o el campo laboral donde puede ejercer la profesión) y con qué otras carreras se relaciona.

Desarrollo profesional: Busca que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para ejercer su práctica profesional. Por ejemplo, orientarlo sobre las condiciones para cumplir con su servicio social, sus prácticas profesionales o cualquier otra actividad académica considerada como requisito para el egreso; así como recomen-

darle que participe en determinadas actividades extracurriculares, como congresos, seminarios, concursos, foros, veranos de investigación, etcétera.

Desarrollo personal: Esta dimensión integra las actividades tendientes a potenciar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social. Por ejemplo, orientarlo sobre el desarrollo de su proyecto profesional, la planificación de sus actividades escolares y no escolares y la integración a programas que favorezcan el desarrollo de su potencial, con la finalidad de mejorar o desarrollar su capacidad para tomar decisiones o asumir un liderazgo, actuar de manera asertiva, etcétera.

Estas dimensiones y su descripción correspondiente, diseñadas con fines metodológicos para aplicar un modelo de la ANUIES y retomadas por la CET para unificar criterios en el registro de las prácticas tutoriales, tuvieron un efecto inesperado: los tutores pudieron clarificar sus dudas y tener un mapa referencial de las posibilidades del trabajo tutorial con el que no contaban de manera tan directa, clara y precisa. Este efecto pudo observarse tanto en tutores que ya tenían una formación mediante el diplomado de competencias tutoriales como en tutores que aún no participaban en dicho diplomado de la universidad.

De la experiencia práctica a la reflexión.

El rearmado del modelo

Una vez realizados los ajustes que generó la fase de prueba, la CET fue presentada ante el Consejo Consultivo de Rectores (constituido por el rector general, los cuatro rectores de *campus* y el director del Colegio del Nivel Medio Superior), que dio su aval para que la CET comenzara a instrumentarse en toda la universidad a partir del 1 de septiembre del 2010. Para esto se llevaron a cabo talleres de capacitación, con la finalidad de mostrar a todos los tutores la forma de operar de la CET. Durante el desarrollo de estos talleres se pudo observar y

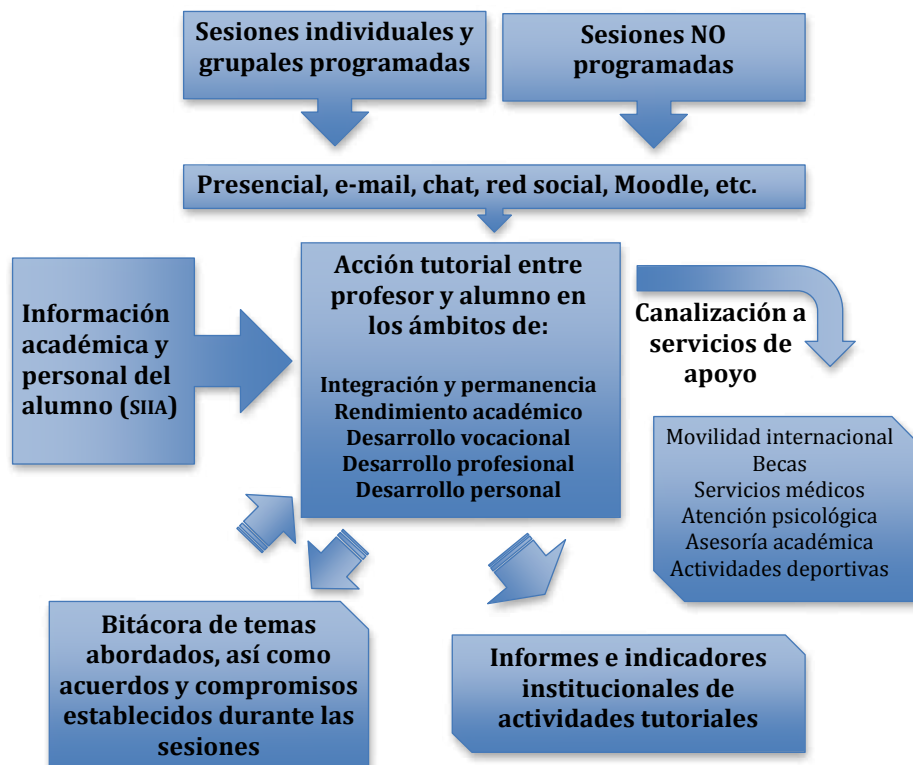
confirmar el efecto no esperado del uso de la CET, ya que uno de los módulos en los que se generaba mayor participación y discusión era el relativo a la explicación de las cinco dimensiones para clasificar el trabajo tutorial. Debido a que la operación técnica de la CET es muy simple, los talleres se convirtieron en sesiones de reflexión sobre los ámbitos de aplicación del trabajo tutorial. Pero a diferencia de los talleres de formación de tutores en los que no existía aún la CET, en esta ocasión se podía discutir sobre los ámbitos de aplicación del trabajo tutorial, teniendo ahora un referente práctico y tangible (la CET) que les permitía contactar y programar sesiones con alumnos, acceder a su información personal y académica, así como registrar y consultar los temas abordados durante sus intervenciones tutoriales.

Otro factor relevante radica en la característica de la CET de no limitar los estilos de interacción de

los diferentes tutores, ya que algunos externaban que tenían interacción con los tutorados por diversos medios tecnológicos, como el correo electrónico, las redes sociales (Facebook), las videoconferencias (Skype) u otras plataformas de gestión de aprendizaje (Blackboard o Moodle). La CET los apoyaba tanto en las interacciones virtuales como en las presenciales cara a cara, ya que es una herramienta que permite tener acceso a la información del estudiante y registrar la actividad tutorial, sea cual sea el canal que se utilice para interactuar. De esta manera, la CET ha generado un modelo de ejercer la acción tutorial en la Universidad de Guanajuato que puede sintetizarse de la siguiente manera:

Actualmente, en el sistema se encuentran activos 16 092 estudiantes, que representan el 100% de la población estudiantil de licenciatura; 880 profesores-tutores que imparten en licenciatura;

FIGURA 1
*Modelo de acción tutorial basado en la Carpeta Electrónica del Tutor (CET)
de la Universidad de Guanajuato.*



32 coordinadores de tutoría en las 13 divisiones y 46 responsables de programas de apoyo y servicios de orientación estudiantil. El acompañamiento que el estudiante recibe a lo largo de su trayectoria se complementa con la atención que recibe de los diversos programas y servicios de apoyo a partir de la Carpeta Electrónica. Estos programas son: orientación educativa, movilidad nacional e internacional, emprendedores, becas (institucionales: alimenticia, equidad social, patrocinada, de investigación, de extensión de comunidad universitaria, o externas: Pronabes y Contigo Vamos), orientación psicológica, servicios de enfermería, seguro médico del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), orientación para la salud y actividades físicas y deportivas. Las derivaciones o canalizaciones son atendidas por los especialistas que se encuentran en cada *campus*.

Conclusiones

La experiencia adquirida desde que comenzó la detección de las necesidades de apoyo del profesor-tutor, en 2009, hasta la instrumentación final de la CET, en 2011, por más de 880 tutores, ha reconfigurado el Modelo de Acción Tutorial con las siguientes características:

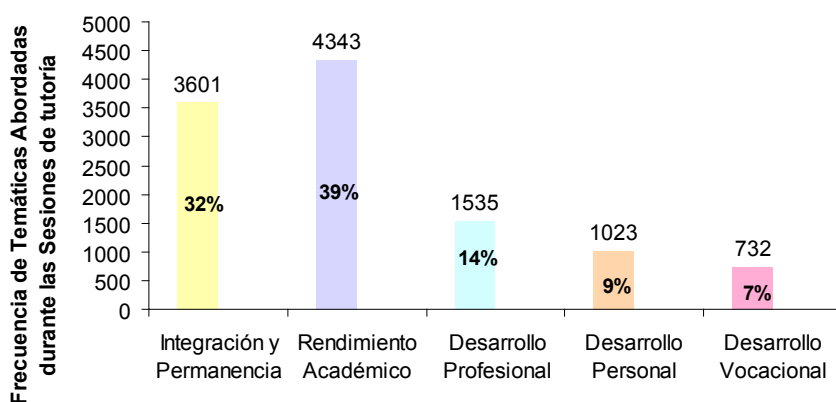
Práctico: Debido que materializa las ideas generales y teorías de la acción tutorial a una serie

de acciones concretas que pueden instrumentarse con la ayuda de la CET. *Flexible:* Porque no limita las diversas estrategias que un tutor puede llevar a cabo dentro de su Plan de Acción Tutorial (PAT), sino que le da una herramienta para registrar y dar seguimiento a su plan de acción, permitiéndole clasificar en alguna de las cinco categorías descritas su trabajo tutorial. *Institucional:* Porque involucra a diversos actores relacionados con el trabajo tutorial, ya que desde el alumno y el tutor, pasando por los coordinadores y las instancias de apoyo, hasta los funcionarios de la gestión universitaria, son usuarios de la CET y acceden de manera diferente a esta herramienta, generando información valiosa para el seguimiento y la toma de decisiones. La descripción operativa total de la CET puede consultarse en “La Carpeta Electrónica del Tutor de la Universidad de Guanajuato” (Velázquez y Cuevas, 2011). Finalmente, se comparten los indicadores al cierre del 2011, que muestran la manera en que los tutores se han enfocado a las diversas dimensiones de impacto de su trabajo tutorial.

Como puede observarse, los tutores tienen una mayor incidencia en el área de “Integración y permanencia”, así como en “Rendimiento académico”, que suman un total de 71%, dejando menos de 30% al resto de las dimensiones del modelo. Para el desa-

FIGURA 2

Distribución del trabajo tutorial de acuerdo con el número de sesiones registradas en la CET para cada una de las dimensiones de impacto.



rollo integral del alumno, sería ideal que existiera un equilibrio en estas cinco grandes dimensiones de impacto del trabajo tutorial, pero se observa una incidencia mayoritaria de las actividades tradicionales de la tutoría. Esto podría interpretarse como el hecho de que el “Efecto-CET” en la Universidad de Guanajuato ha provocado el inicio de un tránsito de paradigmas tutoriales remediales hacia una nueva manera de visualizar al estudiante y los procesos de aprendizaje como elementos fundamentales para una formación integral (Romo, Cruz y González, 2010: 70) en donde el tutor no es el único responsable pero tiene mucho que aportar. Esta información sería un primer insumo para llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan profundizar y explicar de qué manera se ha conservado o transformado la imagen ancestral y romántica de un profesor universitario acompañando el proceso de formación de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, 2000 (Serie Investigaciones).
- Fullan, Michael. *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, 2002.
- Fullan, Michael. *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press, 2010.
- Guarro Pallás, Amador. *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Ediciones Pirámide, 2005.
- López B., Guadalupe, y Guadalupe Tinajero V. “Los docentes ante la reforma del bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43 (octubre-diciembre 2009), México.
- Nava, N., y F. Velázquez. “El ejercicio docente tutorial en la forja del estudiante de la Universidad de Guanajuato”. *Avatares del Estudio de las Organizaciones. 2. Estudios de caso*. Coords. Claudia Gutiérrez Padilla et al. México: Universidad de Guanajuato/ Fontamara, 2011.
- Romo López, Alejandra. *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, 2010 (Colección Documentos).
- Romo López, Alejandra, S. Cruz y R. González, R. *Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior. Modelo para su construcción*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2010.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). *Diario Oficial de la Federación*, 31 de diciembre 2011.
- Universidad de Guanajuato. El Sistema Tutorial de la Universidad de Guanajuato. Una propuesta para su operación. Guanajuato, 2005.
- Universidad de Guanajuato. Estatuto del Personal Académico. Guanajuato, 2008.
- Universidad de Guanajuato. Plan de Desarrollo Institucional (Pladi) 2010-2020. Guanajuato, 2010.
- Universidad de Guanajuato. Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente. Guanajuato, 2011.
- Velázquez, Francisco, y Angélica Cuevas. “La Carpeta Electrónica del Tutor de la Universidad de Guanajuato. Origen, diseño, instrumentación y resultados del proyecto”. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, 2011.

RECOMENDACIONES PUNTUALES DE APLICACIÓN EN EL AULA

La acción tutorial no debe estar centrada exclusivamente en la práctica del profesor tutor con sus alumnos. Una adecuada acción tutorial implica la participación de múltiples actores, como directivos y coordinadores. Debe impulsar, sobre todo, una mayor vinculación de las instancias de servicios al estudiante como movilidad, becas, asesoría, servicios de salud, registro escolar etc. Los programas de tutoría deben ser sistémicos, integrando diversos elementos del sistema universitario total. El acceso ágil a información confiable y actualizada es esencial para un acompañamiento en la trayectoria escolar de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.
- Díaz Barriga, Frida, y Gerardo Hernández R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2010.
- Díaz Barriga, Ángel. “Temas de debate en la innovación educativa”. *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. Coord. Elisa Lugo Villaseñor. México: Casa Juan Pablos/UAEM/ANUIES/ Ediciones Mínimas, 2008.
- González C., Rubén, y Alejandra Romo López. *Detrás del acompañamiento: ¿Una nueva cultura docente?* México, Universidad de Colima, 2006.
- Rubio G., Ángeles, y Almudena Álvarez I. *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz de Santos, 2010.

Recibido: 9 de marzo de 2012.

Aceptado: 31 de julio de 2012.

Retos y oportunidades en la operación de un sitio electrónico para la tutoría académica

Sergio A. Galicia Alarcón

ACADÉMICO DE TIEMPO COMPLETO, SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Correo electrónico: sgalicia@uv.mx



RESUMEN

Se presenta la experiencia de un tutor en el establecimiento de un sitio electrónico de apoyo a la tutoría a través de la plataforma Moodle. El proyecto se realizó con diez alumnos de la licenciatura en pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, de México. Para ello se describe el sistema institucional de tutorías, así como también las estrategias iniciales para la selección de la plataforma educativa. Más adelante se abordan los criterios de clasificación e inserción de la información para el trabajo tutorial y los espacios de comunicación necesarios. A lo largo de un semestre se observó una disminución notable en los accesos a la plataforma, por lo que se elabora una reflexión sobre los retos y las oportunidades para continuar con este espacio.

Palabras clave: tutoría, tutoría virtual, Moodle, tecnologías en educación, sistema de enseñanza abierta, tutoría multimodal.

ABSTRACT

An academic instructor's experience is presented at the setting of an electronic site by means of platform Moodle in order to carry out tutorial sessions. The project started with ten bachelor pedagogy students from the Sistema de Enseñanza Abierta at the University of Veracruz in Mexico. In the first stage the institutional tutorial system was described as well as the initial strategies for the selection of the educational platform. Classification criteria, insertion of tutorial's work information and the need of communicative spaces for these matters were seen afterward. A remarkable decrease in accessing the platform on behalf of the students was seen along a semester's time period which led us to writing a reflexion upon the challenges and opportunities to continue using this space.

Key words: tutorship, virtual tutorship, Moodle, technologic in education, open learning, multimodal tutorship.

Introducción

Carmen estudia la licenciatura en pedagogía dentro del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV) en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Vive en una localidad a dos horas de distancia de la capital por carretera. Cada sábado sale de su casa antes de las seis de la mañana para

llegar a tomar clases y asesorías en bloques todo el día. Cuando concluye sus cursos, hacia las nueve de la noche, se apresura a tomar el último autobús que la traslada a su lugar de origen. El resto de la semana, además de atender las actividades que le requieren sus profesores, labora como empleada de mostrador, al tiempo que atiende a sus dos hijos, y

cuando llega la temporada de exámenes los deja al cuidado de la abuela.

El caso de Carmen no es aislado entre los alumnos del SEA. El sistema abierto fue diseñado hace poco más de 30 años para atender a poblaciones, principalmente adultas, que no pueden asistir regularmente a un aula de clase. El SEA forma parte de un conjunto de subsistemas universitarios que comprenden opciones tales como escolarizado, abierto, a distancia, virtual e intercultural, entre otros. Por sus características y circunstancias, alumnos como Carmen, que han optado por un sistema abierto basado en la autonomía y autorregulación del estudiante, difícilmente participan en las reuniones de tutoría, a pesar de que “el surgimiento de la figura tutorial se da en el seno de programas educativos que atendían a alumnos que no se encontraban en el mismo lugar geográfico” (Olea y Pérez, 2005: 10).

Gracias a la relativa facilidad de acceder desde cualquier sitio a un equipo de cómputo, la UV ha instrumentado distintas estrategias de incorporación de tecnologías educativas, así como de información y comunicación en sus procesos de aprendizaje. No obstante, no hay comparación entre la cantidad de apoyos y recursos destinados para los cursos formales con la de los dedicados a apoyar a los alumnos tutorados. Sólo en la plataforma institucional hay un catálogo de más de 18 mil cursos y secciones, de los cuales operan, en un semestre normal, alrededor de tres mil, y diariamente son visitados por entre tres mil y cinco mil usuarios.

El presente texto refiere cómo se ha adaptado un espacio virtual¹ para apoyar la labor tutorial, dirigida inicialmente a un grupo de alumnos de la licenciatura en pedagogía que se cursa a través del SEA. Se parte de una breve explicación acerca del sistema tutorial institucional, para exponer posteriormente los contenidos del sitio, los principales retos y las oportunidades detectadas en un periodo de operación, y concluir con algunas sugerencias que se consideran pertinentes.

Metodológicamente, este artículo no es producto de una investigación formal; más bien es una descripción de un comportamiento observado en

un semestre² a partir de la incorporación de una tecnología de apoyo al proceso de tutoría. Incluye algunas reflexiones y recomendaciones derivadas de la experiencia obtenida, así como de los diálogos establecidos entre el tutor y un grupo de alumnos. Para la fase descriptiva se emplearon las herramientas contenidas en la misma plataforma, que permiten visualizar cuantitativamente los registros de acceso, así como los informes de actividad de los participantes en cada uno de los rubros del portal electrónico. Posteriormente, en la búsqueda de una explicación, se realizaron entrevistas no estructuradas bajo la pregunta eje: ¿Cómo resuelven sus necesidades de tutoría cuando no contactan a su tutor?, realizada a los alumnos tutorados en reuniones presenciales y complementada con la respuesta a la misma pregunta formulada en entrevista grupal a 34 alumnos inscritos en un curso disciplinar impartido por el autor.

El Sistema Tutorial en la UV

En 1999, la UV inició el rediseño de sus programas educativos de licenciatura, para ir de un modelo de educación rígido y basado en actividades de enseñanza a un modelo educativo integral y flexible (MEIF) que privilegia el aprendizaje de por vida, la autonomía y formación integral del estudiante, entre otras cualidades. Como parte de sus características, este modelo permite que el estudiante tome las decisiones que considere convenientes para construir su avance curricular en cada ciclo escolar.

La complejidad institucional más las características del MEIF hicieron necesaria la operación de un Sistema Institucional de Tutorías (SIT), que coordina las actividades de información y apoyo en las decisiones académicas que toman los estudiantes conforme avanzan en su programa de estudios. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)³ reporta que “el modelo de intervención tutorial está muy ligado al potencial de recursos humanos y materiales con que cuenta cada una de las instituciones para la atención de sus estudiantes” (ANUIES, 2004: 15), mientras que Jelfs, Richardson y Price (2009: 419) afirman que en todo el abanico de posibilidades institucionales

para brindar tutoría no hay una claridad plena sobre qué aspectos del rol del tutor son particularmente efectivos en la formación y satisfacción de las necesidades académicas del alumno.

En este sentido, la UV instauró cuatro modalidades de tutoría: académica, enseñanza tutorial, para la apreciación artística y para la investigación, coordinadas y materializadas por quienes participan en dicho sistema: el coordinador operativo, los coordinadores de los programas, los tutores académicos, los profesores tutores, los monitores y los alumnos tutorados. Con sus retos y oportunidades, el SIT es un pilar de la formación de los estudiantes, ya que brinda acompañamiento durante su ingreso, permanencia y egreso de la institución, mejorando el rendimiento académico y disminuyendo los riesgos de reprobación y deserción.

Los pasos iniciales:

definición de la estrategia y contenidos

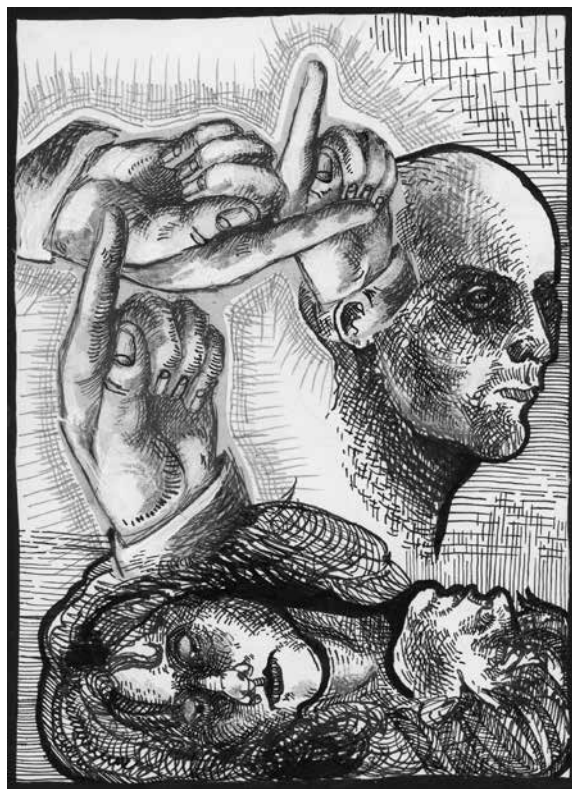
Al hablar del estado actual de la tutoría universitaria, Ezeiza (2007: 150) afirma que aunque cada vez son

más docentes los que utilizan una plataforma de aprendizaje para apoyar la gestión de sus cursos, la cultura de la tutoría en línea aún no se ha extendido en su uso debido, entre otras cosas por la falta de reconocimiento institucional para esta actividad. Por ello, aún se puede observar que a muchos docentes se les exige cierto número de horas presenciales para llevarla a cabo. En el caso de la UV, sí se tiene considerada la tutoría por medios virtuales, pero en la práctica prevalece la modalidad presencial.

Es por esto que la propuesta inicia con la integración en un solo espacio de las funciones de comunicación e información necesarias para la tutoría. Si bien los espacios y las herramientas institucionales proporcionan de manera eficaz ambos servicios, por lo regular la información que se debe dar al tutorado se genera en formatos impresos durante las sesiones presenciales o bien de forma electrónica en la página institucional y se difunde a través del correo electrónico. Por su parte, la comunicación se establece durante las sesiones tutoriales, por correo electrónico o de manera informal, cuando el profesor tiene matriculado a un tutorado en alguno de los cursos que imparte. En el peor de los casos, y por las más diversas razones, se llega a perder el contacto entre tutor y tutorado.

La selección de la herramienta electrónica para establecer la relación de apoyo con los estudiantes es muy importante en la tutoría en línea (Ezeiza, 2007: 150). Consciente de ello y considerando que los sistemas de administración del aprendizaje, o Learning Management Systems (LMS), son las herramientas por excelencia que permiten administrar la información y abrir espacios de comunicación permanente, se decidió emplear uno. La UV cuenta con una plataforma propia que opera como LMS. No obstante, por ser una prueba piloto, en aras de optimizar tiempos de desarrollo y mantener el control sobre las variables de operación, se decidió emplear una plataforma de software libre, llamada Moodle,⁴ instalada en un servidor externo a la institución.

Posteriormente se establecieron los contenidos del sitio. Las categorías mayores fueron la comu-



nicación y el despliegue de la información. Para la primera se definieron tres espacios: 1. Foro de dudas dirigidas al profesor y a otros compañeros, 2. Foro de socialización para tratar temas no académicos, y 3. Salón de plática en tiempo real, o *chat*.

En cuanto al despliegue de información, la labor requirió mayor detalle. El sitio completo de internet de la uv (www.uv.mx) alberga alrededor de 115 mil páginas electrónicas, más unos 35 mil recursos documentales. Para un estudiante de nuevo ingreso resulta complejo encontrar datos relevantes sin la guía de alguien con más experiencia o la ayuda de algún buscador interno. Cabe destacar que a las habilidades de búsqueda se deben agregar las de discriminación de la información, pues la sola inserción de una palabra en el portal puede arrojar miles de resultados. Por ejemplo, la palabra “becas” arroja 15 200 resultados⁵ en el sitio.

En esta primera etapa, el criterio de clasificación de la información fue de lo general a lo particular, en cinco apartados que se explican a continuación:

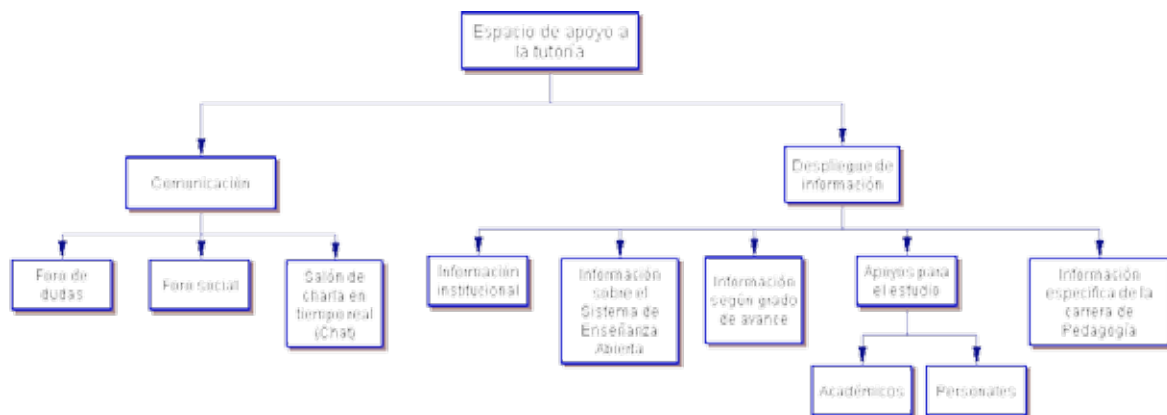
1. *Información institucional*. Brinda al alumno un panorama general de la universidad, tratando de fomentar su sentido de pertenencia y orgullo institucional. Contiene un video de bienvenida del rector, estadísticas institucionales, ligas al portal institucional y al de información en iTunesU⁶. Asimismo, contiene enlaces a documentos institucionales de interés general, como los reglamentos en vigor, los calendarios escolares, el catálogo de trámites y servicios, y al sistema de evaluación docente, entre otros. Se destaca un apartado especial con información que el alumno puede tener a manera de “botiquín de primeros auxilios”, que contiene las ligas a la Defensoría de los Derechos de los Universitarios, la Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información y el directorio de funcionarios universitarios.
2. *Información del Sistema de Enseñanza Abierta*. En donde se concentran los accesos a la página de internet del SEA, mapas de ubicación,

espacios de cómputo, bibliotecas y directorio de funcionarios.

3. *Información de utilidad según el grado de avance del estudiante*. Esta clasificación corresponde a una recomendación del SRT, en donde un programa educativo se divide en tercios, de tal forma que hay información diferenciada para cada uno de los segmentos: inicial, intermedio y final. Por ejemplo, para quienes inician hay información sobre becas, servicios médicos, estructura general de los programas de licenciatura, estatutos y reglamentos, formas de acreditar un curso. Para quienes cursan el segundo tercio, la información comprende intercambios académicos, estancias de investigación, programas de verano en la ciencia y convenios para estancias temporales. Finalmente, los alumnos que están por concluir sus estudios encuentran información que comprende trámites de servicio social, titulación, áreas optativas, estudios de posgrado y bolsa de trabajo, por mencionar algunos.
4. *Apoyos para tus estudios*. Esta sección está dividida, a su vez, en apoyos académicos y personales. La primera contiene información y tutoriales para el uso de bibliotecas virtuales, bases de datos, catálogos de publicaciones, publicaciones electrónicas y accesos externos a recursos educativos abiertos. Por su parte, la sección de apoyos personales contiene enlaces externos a información sobre toma de apuntes, preparación de exámenes, exposiciones, manejo de ansiedad y hábitos saludables, entre otros.
5. *Información específica para la carrera de pedagogía*. Muestra el plan de estudios, un manual para alumnos de nuevo ingreso, seriaciones de cursos y una malla curricular. Esta sección se puede ampliar en un futuro para albergar a estudiantes de otras licenciaturas que se imparten a través del SEA.

En su conjunto, plataforma y contenidos comprenden las funciones básicas que según García-Valcár-

FIGURA 1
Esquema de información del sitio.
Fuente: Elaboración propia.



cel (2008: 3) se asignan a los tutores en el ámbito universitario, que son: 1. Romper el anonimato; 2. Informar sobre la institución y los estudios; 3. Orientar, aclarar aspectos curriculares (materias, estilos de trabajo) y atender cuestiones personales (desánimo, confusión sobre la carrera); 4. Apoyar en momentos especiales (principio de curso, fin de carrera, *practicum*); 5. Actuar como referente; y 6. Seguimiento y control. Los contenidos del sitio se presentan en forma esquemática en la figura 1.

Puesta en operación: Retos y oportunidades

Para iniciar, se asignaron diez alumnos al espacio virtual, cinco de ellos de nuevo ingreso. A nivel institucional se programó una sesión de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, donde se les presentó a cada uno de sus tutores. La literatura señala la importancia de la atención a los estudiantes durante su primer año de estancia, ya que es cuando más se enfrentan temores y ansiedades ante una nueva experiencia educativa (Luck, 2010: 276). Así, en la primera reunión presencial se les indicó cómo registrarse e ingresar a la plataforma. Por correo electrónico se invitó a los alumnos que no asistieron a ingresar al espacio. Al comienzo, los alumnos exploraron la página principal y en un segundo nivel la zona de información institucional, sobre todo en la parte que contiene el estatuto de

los alumnos y los calendarios escolares. La frecuencia de accesos fue disminuyendo con el paso del periodo semestral, observándose la preferencia de los tutorados por mantener contacto vía el correo electrónico o mediante reuniones presenciales en las instalaciones universitarias.

Luego de esta experiencia, las pláticas con los propios alumnos y con otros tutores se vislumbran los siguientes retos, que deben ser superados para implantar un sistema de tutorías virtuales, en el contexto de nuestros alumnos del SEA:

1. Los alumnos manifiestan no tener tiempo suficiente para actividades que reconocen de utilidad en su estancia, pero que no ven reflejadas directamente en sus calificaciones y/o avances crediticios. Al ser una actividad voluntaria para el tutorado queda abierta la posibilidad de mantenerse al margen de la misma sin una consecuencia directa aparente más allá de una mala decisión al formar su carga académica semestral.

Cuando tienen dudas específicas las resuelven mediante preguntas directas a sus compañeros de semestres superiores. Para el caso de sus decisiones curriculares, se basan en la disponibilidad de la oferta y los espacios para la inscripción, la compatibilidad de ho-

rarios que les permite el sistema de inscripciones y las recomendaciones de otros alumnos más experimentados. La asistencia del tutor se solicita cuando surge alguna pregunta o evento que puede afectar su escolaridad o permanencia en el programa.

2. El desarrollo parcial de una competencia para la búsqueda y discriminación de información relevante para resolver alguna situación. En la mayoría de los casos una duda específica se puede resolver a través de las ligas contenidas en la plataforma, sin embargo, es más sencillo para el alumno enviar un correo a su tutor que realizar una búsqueda de la misma. La disyuntiva para el tutor está en contestar lo que solicita el alumno tutorado o bien remitirlo al espacio en línea, con el riesgo de que el alumno considere que su tutor no desea responder a sus inquietudes.
3. Una regla no escrita en el uso de las tecnologías de información y comunicación establece que éstas deben adaptarse a las posibilidades y necesidades del usuario y no a la inversa. Ante la hegemonía de las redes sociales es necesario reflexionar sobre la pertinencia de emplear una determinada plataforma de comunicación y despliegue de información, si ésta no forma parte de las modas —dicho en el sentido estadístico del término— tecnológicas.

Si bien hay otras posibles hipótesis que pueden dar una respuesta razonable a los retos que enfrenta esta práctica, en los hechos no se tienen estudios formales que sustenten alguna afirmación o generalización. Por ejemplo, puede pensarse que la población del SEA está compuesta, en su mayoría, por adultos o adultos jóvenes cuyas edades oscilan entre los 21 y los 50 años, que en ocasiones han dejado de estudiar por algún tiempo, que posiblemente no están familiarizados con el uso de ciertas tecnologías y que tampoco están habituados a buscar el apoyo de un tutor para su toma de decisiones. Buján y Ezeiza (citados por Ezeiza, 2007: 150) mencionan

que son tres las mayores dificultades que se tienen en el ámbito universitario con respecto a la acción tutorial: 1. Los horarios lectivos coinciden con los de las tutorías, 2. En muchos casos no se cumplen los horarios de tutoría, los profesores no están, y 3. Los estudiantes no están seguros de qué tipo de consultas pueden hacer en la sesión de tutoría (algunos lo ven como “molestar al profesor”). Para los mismos autores, estas dificultades podrían superarse mediante el uso de herramientas electrónicas, por lo que deben abordarse de manera formal estas áreas de investigación en la dependencia. Mientras tanto, la experiencia nos arroja las siguientes oportunidades de mejorar el espacio:

- a) Tony Bates (2001: 85) menciona un modelo de desarrollo de recursos que denomina “El llanero solitario”, en el que el profesor prácticamente realiza por sí mismo todas las adecuaciones para poner en marcha un proyecto de uso de tecnologías. Esto arroja resultados “amateurs” en el diseño y la producción de recursos educativos, con sitios en los que de forma permanente se deben hacer correcciones y actualizaciones. El ejemplo más claro en nuestro sitio fue el uso de imágenes tomadas de internet. De continuar con este proyecto será necesario aprovechar los recursos institucionales para la producción de recursos educativos.
- b) La decisión de hospedar el sitio en un servidor externo si bien nos ahorró algunos trámites burocráticos y la aplicación de algunas políticas institucionales, significó contratar los servicios de una empresa de hospedaje bajo una modalidad compartida que presentó en la práctica velocidades no satisfactorias de acceso, en ocasiones desesperantes. En este momento el sitio se ha trasladado a un nuevo proveedor de hospedaje, ahora en nuestro país.
- c) Dado que hay información de utilidad para alumnos de cualquier programa de licenciatura de la institución, se analiza la alternativa de poner toda la información en un portal

abierto al público. Antes de ello deberá entrar a una fase de diseño y programación para que al menos sea visualmente más atractivo y funcional.

- d) En opinión personal, ninguna tecnología existente hoy en día ha sustituido la interacción cara a cara entre personas. Las redes sociales marcan su hegemonía y son de uso preferente en la mayoría de nuestra población joven, pero la tutoría implica un trabajo de acompañamiento con el estudiante en el que se requiere tener presencia física al menos en una ocasión por periodo. Este proyecto se ha concebido como un apoyo a esta labor, sobre todo por las variables sociales, laborales y de ubicación geográfica de nuestros alumnos. De esta forma, más que hablar de una tutoría virtual, se está tratando de llevar a cabo un modelo de tutoría multimodal.

Conclusiones

La institución, a través del SEA, está desarrollando lo que será en breve el Sistema de Educación Multimodal (SEM). Como su nombre lo indica, se integrarán distintas modalidades de estudio que una vez puestas a disposición de la comunidad estudiantil flexibilizarán más sus procesos de formación. En este marco de innovación, la acción tutorial se vuelve un elemento fundamental para apoyar al alumno en la construcción de un currículo adecuado a sus necesidades y capacidades.

El uso e integración de tecnologías en la educación no es materia nueva en la UV; al interior existen múltiples sistemas que pueden ser empleados en las tutorías: plataformas educativas, repositorios de objetos de aprendizaje, herramientas de desarrollo rápido (*rapid e-learning*) y grupos de trabajo capacitados. Aun así, es difícil pensar que la sola incorporación de tecnologías puede mejorar la acción educativa y, en este caso, la labor tutorial. En un documento de ANUIES (2004: 14) sobre los sistemas de tutorías se reporta que 26.4% de las instituciones que participaron en un estudio relacionado con la implantación de un sistema tutorial mencionaron el

desinterés de la comunidad como uno de los factores que más dificultan la puesta en marcha del sistema. En el caso particular de la tutoría apoyada por tecnologías de la información y la comunicación, la intencionalidad educativa constituye una parte del rompecabezas, las características del alumno son otra y la decisión sobre las tecnologías más apropiadas a las necesidades y condiciones particulares de la acción tutorial completan el cuadro. Hará falta continuar observando e iniciar con algunos trabajos de investigación-acción para responder a los retos y aprovechar las oportunidades que se presentan para consolidar el trabajo tutorial en un esquema multimodal.

NOTAS

¹ Operando en: <www.estuvirtual.net>.

² De agosto de 2011 a enero de 2012.

³ Asociación no gubernamental que en México agrupa a las instituciones públicas y privadas más importantes de educación superior.

⁴ Moodle es una plataforma educativa libre, de código abierto, disponible en: <www.moodle.org>.

⁵ Búsqueda realizada en febrero de 2012.

⁶ iTunes U es una plataforma de recursos educativos propiedad de *Apple, Inc.* Información disponible en: <www.apple.com/education/itunes-u/>.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). "La incorporación de los programas institucionales de tutoría en las instituciones de educación superior". *ANUIES*, 2004 (consulta: 21 de marzo de 2012). Disponible en: <www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/parte1.pdf>.
- Bates, Anthony. *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa, 2001 (Biblioteca de la Educación. Serie Nuevas Tecnologías).
- Ezeiza, Ainhoa. "Tutoría *on-line* en el entorno universitario". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, vol. XV, núm. 29 (2007): 149-156.
- García-Valcárcel, Ana. "La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora". *Relieve*, vol. 14, núm. 2 (2008): 1-14.
- Jelfs, Anne, John Richardson y Linda Price. "Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education". *Distance Education*, vol. 30, núm. 3 (2009): 419-441.
- Luck, Carol. "Challenges faced by tutors in Higher Education". *Psychodynamic Practice*, vol. 16, núm. 3, (2010): 273-287.
- Olea, Elia, y Patricia Pérez. "Relevancia del tutor en los programas a distancia". *Apertura*, año 5, núm. 2, nueva época (2005): 5-19.

Universidad Veracruzana. Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías (consulta: 5 de marzo de 2012) <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/leguni/reglamentos/documents/Reglamento_del_sistema_institucional_de_tutorias.pdf>.

Universidad Veracruzana. *Página de Internet del Sistema Institucional de Tutorías* (consulta: 5 de marzo de 2012) <www.uv.mx/dgda/tutorias>.

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN EN EL AULA

Para desarrollar una experiencia parecida, considere lo siguiente:

- Las características particulares de la población a la que va a dirigirse el espacio. Se deben tomar en cuenta aspectos tales como edad, escolaridad y competencias tecnológicas de todos los participantes —incluidos los de quien la desarrolla—, así como el acceso que tienen a las distintas tecnologías. Es necesario recordar que la tecnología es la que debe adaptarse a las posibilidades del participante y no a la inversa.
- No desprecie ninguna ayuda. Apóyese en los medios que ponga a su disposición la institución para desarrollar el espacio. Recuerde que el modelo mencionado por Bates de “El llanero solitario” trae consigo necesidades constantes de actualización y reproceso de trabajo.
- Solicite a su institución, con su administrador de tecnologías, configurar un espacio para apoyar su labor, y si la institución no cuenta aún con una plataforma, busque en la red sitios que ofrecen espacios gratuitos para los profesores.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Ezeiza, Ainhoa. “Tutoría *on-line* en el entorno universitario”. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, vol. XV, núm. 29 (2007): 149-156.

En la página de apoyo a los tutores de la Universidad Veracruzana hay una recopilación de artículos y otras lecturas relacionadas con el tema: <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/bibliografia.html>>.

Por último, el diseño y la puesta en marcha de cualquier espacio virtual requieren conocimientos, al menos básicos, de algunos elementos del diseño instruccional. Dos referencias de utilidad son:

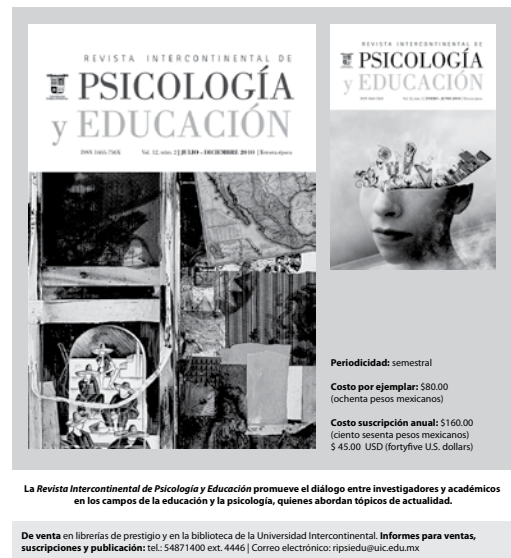
Moore, Gary, *et al.* *You can Teach on Line. Building a Creative Learning Environment*. Nueva York: McGraw-Hill, 2001.

Fisher, Mercedes. *Designing Courses and Teaching on the Web: A “How-To” Guide to Proven, Innovative Strategies*. Lanham, Md: Scarecrow Education, 2003.

Recibido: 9 de marzo de 2012

Aceptado: 5 de julio de 2012

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN



ESTUDIOS

Filosofía • Historia • Letras

99

En torno a la *Odisea* de Homero
Pedro C. Tapia Zúñiga

Nihilismo y arte de la vida
Herbert Frey

Movimiento y cambio en México y AL
Sergio Zermeno

México y la esperanza surrealista
Armando Pereira

Diálogo de poetas
Marat Ocampo

Creación
José Mariano Leyva

SECCIÓN especial

Ramón Llull
Martí Soler
El fantasma de Lerdo de Tejada
Alonso Lujambio

INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO

ITAM

Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades

Ma. Luisa Hinojosa Ávila

ACADÉMICA, PROGRAMA DE ATENCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
CORREO ELECTRÓNICO: MARIA.HINOJOSA@IBERO.MX



RESUMEN

El presente artículo ofrece una propuesta para el fortalecimiento de los Programas Institucionales de Tutoría en las instituciones de educación superior. Este modelo se basa en tutorías y asesorías entre pares, el cual se plantea como un complemento y no como un sustituto de la labor del tutor académico. En la primera parte del artículo se abordan aspectos conceptuales, la función y perfil del tutor par, así como las diferencias esenciales con la labor del alumno asesor, retomando aquellos conectores que los convierten en acciones complementarias y de acompañamiento para los estudiantes de nuevo ingreso. La segunda parte se destina al plan de acción, puntualizando elementos que son de gran importancia, como los incentivos ofertados para generar el interés en los futuros tutores pares y asesores, así como a sugerir un tipo de capacitación a través de la cual logren obtener las competencias necesarias para su adecuado desempeño.

Palabras clave: tutor grupal, tutor par, tutoría entre pares, tutoría preventiva, alumno asesor, plan de acción tutorial.

ABSTRACT

This article is intended as a proposal seeking to strengthen the tutorial program at the universities. The proposal is to implement a model of tutorials and advisory among peers. From the initial stage, aspects such as conceptualization, profile and function of the tutorial pair will be addressed, as well as the basic differences between these and student advisors and the way in which these two elements converge to support new students. The second part of the article focuses on the action plan for tutors and peer advisors stressing the importance of creating incentives to promote the students' interest as well as suggest types of training through which they might obtain the necessary skills with which to perform adequately. It is important to emphasize that tutor peers should at all time follow guidelines identified with the philosophy of the university to which they belong, as this ensures the best operation.

Word key: group tutor, peer tutor, tutoring among peers, preventive tutoring, student advisor, tutorial action plan.

Introducción

La tutoría se ha implementado durante las últimas décadas de forma significativa en la gran mayoría de las universidades del mundo. Ésta consiste en que

un profesor realiza un acompañamiento sistemático a estudiantes, con el objetivo fundamental de evitar la deserción, reprobación, rezago y bajo rendimiento académico.

La tutoría contemporánea se pensó como una forma natural de establecer una relación del alumno con un maestro especialista en un tema, para contar con una asistencia personalizada. Esta práctica se distinguió por producir buenos resultados a nivel posgrado, donde se dio su inicio formal, por lo que se pensó en trasladarla a otros niveles académicos. En licenciatura, los docentes tutores se tornan en guías responsables de un número de alumnos determinado que se le asigna, lo que se establece como una función más del académico.

Existen distintas maneras para llevar a cabo la tutoría en las universidades, dos de ellas son: la tutoría individual y la grupal. En términos generales se puede pensar que ambas se llevan a cabo de manera combinada, a partir de las necesidades tanto de la institución como de los estudiantes.

La modalidad de tutor de grupo ha sido una de las más utilizadas por brindar una serie de beneficios a las instituciones, al mismo tiempo que se le da acompañamiento a un número mayor de alumnos. El tutor grupal (TG) es generalmente un académico de tiempo completo al que se le asigna un número determinado de alumnos que pertenecen al mismo grado y comparten, generalmente, el mismo espacio (aula de clases). Si bien es cierto que esta forma de llevar a cabo la tutoría tiene grandes beneficios, es fundamental mencionar que una de las limitantes radica en el tiempo designado para la atención directa con alumnos, pues ésta suele verse afectada por el número de tutorados a los que se tiene que atender, es decir, suele ser menos personalizada.

El segundo obstáculo es que los académicos que se desempeñan como TG tienen un reto muy importante, pues con cierta frecuencia las actividades tutoriales sólo son una parte de su quehacer académico, por lo que en ocasiones se ven rebasados o imposibilitados para generar un acompañamiento sistematizado, que se queda por debajo de lo óptimo. Es por esta razón que surge la propuesta de establecer redes de apoyo que fortalezcan la labor del tutor de grupo y seguir abriendo posibilidades para desempeñar y robustecer un programa institucional de tutoría.

TUTORÍA ENTRE PARES

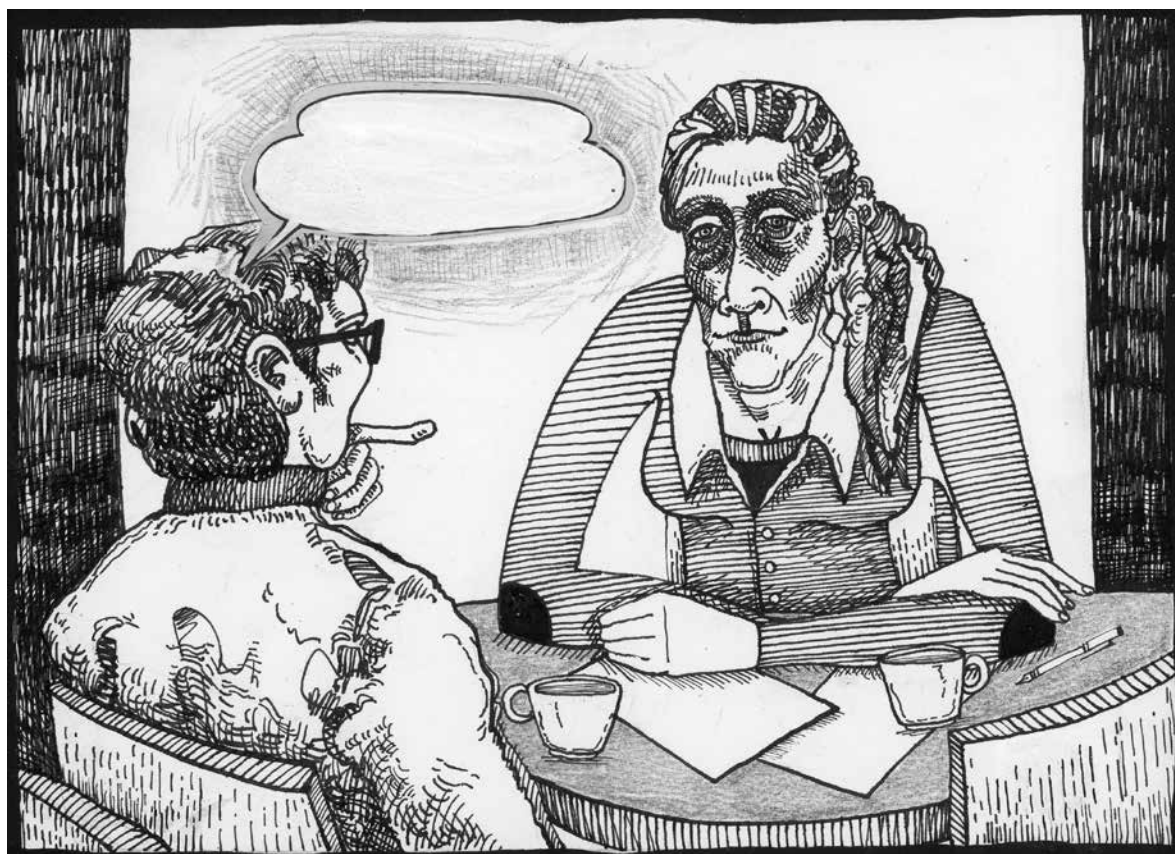
En los últimos años, las universidades del mundo se han comprometido a implementar el Programa Institucional de Tutorías Académicas. Como se mencionó, existen obstáculos a vencer, por lo que resulta importante generar y promover nuevas formas de realizar actividades tutoriales, por lo cual se propone como modelo complementario la tutoría entre pares (TEP), también denominado tutoría entre iguales.

Esta aproximación se ha venido desarrollando con cierto éxito en universidades de México y el mundo desde hace aproximadamente una década, de manera sistemática e institucionalizada. Consiste en que un compañero más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico proporcione ayuda, guía, orientación, asesoría, supervisión y consejo a un alumno nuevo y recién llegado a la universidad. La finalidad es facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico (Cieza, 2011: 1-13).

Rubio resalta que la tutoría entre pares representa una estrategia a través de la cual se favorece la inserción al medio universitario y el aprendizaje tanto del contexto como de lo académico (Rubio, 2006, en García González, 2012: 1-8).

Por su forma de llevarla a cabo

Durán Gisbert y Huerta Córdoba señalan las diferentes formas de llevarla a cabo. Estos autores realizaron una distinción entre *surrogate teaching*, que se refiere a delegar en los estudiantes algunas de las funciones del profesor, como corrección, seguimiento de trabajos y dirección de grupos de trabajo (esta figura se conoce en las universidades mexicanas como profesor adjunto); *co-tutoring*, que se refiere a la tutoría entre iguales en forma recíproca, y *proctoring*, que se entiende como la tutoría individualizada de apoyo o seguimiento, que es tal vez la más reconocida dentro de las tutorías entre pares (Durán Gisbert y Huerta Córdoba, 2008: 1-12).



También se puede hacer una clasificación por edades. Las tutorías entre alumnos de diferentes edades se conocen como *cross age tutoring*, y las tutorías entre alumnos de la misma edad o curso como *same age tutoring* (Durán Gisbert y Huerta Córdoba, 2008: 1-12).

Existen también dos formas de ver la tutoría entre pares (TEP) a partir del contenido y manejo de información, por lo que las tutorías podrán ser categorizadas desde dos puntos de vista o dos clases de tutoría:

Tutoría transversal: el tutor asistirá a sus tutorados en los procesos de ambientación universitaria y en las metodologías de aprendizaje de las asignaturas en las cuales tengan dificultades. El complemento en esta situación desde la especificidad académica serán los alumnos asesores.¹

Tutoría disciplinar: el tutor cumplirá las mismas

funciones que el anterior, pero poniendo énfasis en la problemática del aprendizaje de la disciplina que imparte y a la que se vincula y pertenece el tutor. En este caso es necesario que el tutor par sea alumno avanzado del mismo programa que tutela y/o de posgrado (Plan de Mejora No. 5, 2005: 209).

Función del tutor par

Los tutores pares no son docentes porque no intervienen directamente en el nivel de contenidos de la enseñanza. La función esencial es servir de apoyo a los alumnos en su aprendizaje, y sobre todo a los que no muestran suficientes competencias para poder seguir sus estudios. Un apoyo que aclara, confronta, promueve la adquisición de métodos de trabajo, sin dejar de lado la motivación y la animación (dar ánimo) en diversos momentos (Cámara, 2009: 181-204).

Algunos autores (Talbot, 2002: 10; Ally, 2000: 31-34) afirman que las responsabilidades del tutor par (TP) en el nivel superior son:

1. Orientar el proceso de aprendizaje.
2. Motivar a los estudiantes.
3. Evaluar el desempeño.
4. Resolver problemas vinculados con el contenido.
5. Atender cuestiones personales.
6. Facilitar el uso de medios.
7. Evaluar formativamente los materiales del curso.
8. Emplear recursos variados.

Algunas de las funciones que deben ser consideradas desde el inicio para los tutores pares dentro las universidades son:

- Establecer un plan de acción, delimitado y claro, en *coordinación y monitoreo del tutor grupal* (TG).
- Contactar a los tutorados. Esto debe ser organizando y coordinando a lo largo del ciclo.
- Identificar problemáticas específicas en los tutorados y *transmitirlas* a su TG antes de tomar cualquier decisión trascendental en la trayectoria académica del alumno.
- Estar en contacto permanente con el TG y los asesores.
- Canalizar a los alumnos con problemáticas específicas, que pueden ser de tipo académico y/o emocional, siempre avalado por el TG.

La propuesta de este modelo está básicamente puesta en la tutoría entre alumnos de diferentes edades y de apoyo y seguimiento (*cross age y proctoring*).

Perfil del tutor par²

Es importante mencionar que un elemento que debe ser tomado en cuenta como parte de la formación del tutor par es la identificación con la filosofía de la universidad.

Tutor disciplinar³

- Ser alumno regular del programa académico en el cual estará fungiendo como tutor, o ser alumno de algún posgrado relacionado con la disciplina.
- Contar con un alto rendimiento académico (promedio de 9) y ser de semestres avanzados (de 5º a 8º), de manera ideal.
- Poseer capacidades para promover climas de confianza, como empatía, escucha, tolerancia, manejo de grupo, facilidad de comunicación (claridad y precisión).

Tutor transversal

- No necesita ser especialista en la disciplina, lo que si necesita es estar habilitado en competencias genéricas⁴.
- Aunque pudiera ser un alumno de cualquier licenciatura, lo ideal sería que proviniera de las licenciaturas de psicología y pedagogía.

Figura de alumno asesor (AA)

Una de las formas de abatir las dificultades académicas es contar con un sistema de asesorías acotadas a las necesidades de la universidad; es por esta razón que se promueven la TEP y la figura de AA como “binomio de éxito al apoyo de los estudiantes”.

El alumno asesor tiene un mayor acercamiento a la figura de *surrogate teaching*; las funciones están delimitadas a la corrección, seguimientos de trabajos y dirección de grupos de trabajo. Está mucho más delimitado en el aspecto académico y de dominio de alguna asignatura.

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ENTRE PARES (TEP)

Capacitación

Gran parte de la eficacia de la tutoría reside en la habilidad del tutor para formular las preguntas y su preparación para mantenerse en un patrón de comunicación o proceso de negociación. Interesa el proceso más que el producto (Wiemer, 2000: 17-33).

Instituciones con máxima representatividad en la educación superior europea, como la European University Association, recomiendan la difusión y

48 • *Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades*

Ma. Luisa Hinojosa Ávila. *Didac* 61 (2013): 45-51

adopción de acciones que contribuyan a que el aprendizaje en el alumno sea cada vez más autorregulado. Es decir, que las instituciones deben poner a disposición de los alumnos una mayor oferta de servicios y recursos que les permitan adquirir y desarrollar el tipo de hábitos de trabajo y competencias cognitivas de alto nivel, como una mayor autoevaluación, autoseguimiento y autocrítica, propias del aprendizaje autorregulado. (Durán Gisbert y Huerta Córdoba, 2008: 1-12; Fernández *et al.*, 2010: 59-71).

Basados en este concepto, los alumnos del programa que se desempeñarán como tutores o asesores estarán capacitados para abordar las distintas metas y los objetivos planteados a través de un curso-taller destinado a desarrollar competencias genéricas de la propia institución, que estará dividido en diferentes áreas y competencias. Los tutores de grupo también se integrarán, para que puedan dar seguimiento y orientación en caso de ser necesario a los TP. Formar al TP con base en competencias, como menciona Cano, implica la incorporación de éstas con el fin de proporcionar a los estudiantes una formación tan completa como sea posible y favorecer su inserción en el mundo laboral (Cano, 2009: 181-204). Para la capacitación debe tomarse en cuenta lo siguiente:

1. El adecuado manejo de la empatía, la tolerancia y la resistencia a la frustración.
2. La demarcación del manejo de grupos y las formas de transmisión.
3. La planificación de las asignaturas de los programas académicos.
4. Las técnicas de manejo de estrés y la contención básica (tipos de canalización).
5. Las estrategias de aprendizaje y enseñanza.
6. La actualización en referencias bibliográficas y manejo de información interna administrativa de la universidad.

Responsables de dar la capacitación

Se sugiere que sea implementado un organismo o una coordinación que se haga cargo de esta actividad para tener un adecuado seguimiento sobre

los tutores y el ritmo de capacitación que se debe implementar.

Incentivos⁵

Si bien es cierto que la tutoría entre pares es una de las grandes vertientes en el desarrollo de apoyos académicos, también es verdad que tiene grandes dificultades para su implementación. Distintos autores señalan que el tipo de incentivos y su fuerte difusión es lo que marcará su éxito. (Cámara, 2009: 181-204; Cieza, 2011: 13; Rodríguez, 2003).

Uno de los puntos nodales para que la TEP tenga una buena recepción por parte de los alumnos se encuentra en el tipo de incentivos que la universidad pueda ofrecer. Esto ha sido evaluado y observado por los distintos programas de tutorías entre pares que se han llevado a cabo tanto en el extranjero como en nuestro país (Cámara, 2009: 181-204; Cieza, 2011: 13; Rodríguez, 2003).

Algunas investigaciones muestran que el incentivo que ha dado mayor atractivo al programa es la posibilidad de realizar y liberar el servicio social. Así, las universidades de Nayarit y Oaxaca son ejemplos nacionales donde se ha llevado a cabo de esta forma. En España, que es donde se tienen más documentadas estas tutorías, después de Estados Unidos y Gran Bretaña, se ha adoptado esta oferta para los alumnos, con buenos resultados. Algunas universidades privadas (como la universidad iberoamericana) tienen este gran impedimento, ya que el servicio social de sus estudiantes debe ser realizado necesariamente con poblaciones externas a las mismas. En las instituciones públicas se maneja el Programa Nacional de Becas (Pronabe),⁶ que es un gran estímulo para que los alumnos tengan el interés de pertenecer al Programa de Tutorías entre Pares.

A partir de lo ya expuesto se hacen las siguientes propuestas sobre posibles incentivos para desarrollar esta modalidad tutorial. Es importante mencionar que esta propuesta puede ser complementaria y no necesariamente excluyente.

1. Sistema de becas.
2. Número de créditos académicos. Se otorgan cuatro créditos para que el alumno decida en

- qué materia ejercerlos. Este incentivo se utiliza únicamente en las universidades privadas.
3. Prácticas profesionales. Algunas investigaciones demuestran que los tutores pares desarrollan competencias académicas y profesionales haciendo frente a los desafíos que se generan en el acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso (Rodríguez y Rojas, 2003).

Conclusiones

Una de las grandes dificultades que enfrentan los académicos de tiempo completo en todas las universidades es que se van rebasados ante la demanda cotidiana de actividades, incluyendo el programa tutorial. Ante tal horizonte, la implementación de un programa tutorial entre pares (TEP) dentro de las instituciones de educación superior se torna una respuesta viable para combatir y evitar el rezago, la deserción y la baja calidad académica en los alumnos de los primeros semestres de la carrera, que es donde se tienen registrados los mayores índices.

Valorar y reconocer a los alumnos que tengan interés en formarse como tutores y asesores *a través de incentivos adecuados y atractivos* es el escalón que se necesita para contar con bases sólidas. Algunas ventajas que se verán en los alumnos tutorados son: 1. Tener un ambiente de mayor cercanía, confianza e identidad institucional. 2. Apoyos reales y adecuados a sus necesidades, como hábitos de estudio, organización del tiempo y manejo de información académico-administrativa que facilite los trámites y el conocimiento de aspectos fundamentales para el adecuado recorrido de su carrera. 3. adaptación e integración a la filosofía institucional. A mediano plazo se espera que la permanencia de los alumnos en la institución sea mayor y que bajen los índices de rezago y reprobación.

Para los alumnos que se desempeñen como tutores y asesores: se estarán formando como posibles docentes y obtendrán experiencia y capacitación, articulando un currículum atractivo para los empleadores.

En las instituciones: obtendrán beneficios en varias áreas. Mejorar y establecer criterios claros de integración a la filosofía institucional; que los

alumnos conozcan los derechos y las obligaciones, así como las disposiciones administrativas, que al inicio son desatendidas por los propios alumnos. Establecer un programa a bajo costo económico con grandes beneficios académicos y fortalecer aquellas áreas de oportunidad que tiene la institución.

NOTAS

¹ Dentro del Sistema de Tutoría existe la figura de asesor. La función y perfil del alumno asesor serán abordados más adelante.

² La diferencia del perfil entre el TP y el AA es que en el último caso es suficiente con que el alumno domine el contenido de la materia en que asesorará.

³ En la sección de las formas de llevarla a cabo se explicó a detalle en qué consiste la tutoría disciplinar y transversal.

⁴ Las competencias genéricas son aquellas que permiten a los estudiantes desarrollarse como personas en la sociedad y en el mundo que les toca vivir. Son las que les permiten comprender el mundo e influir en él, los capacitan para continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes los rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.

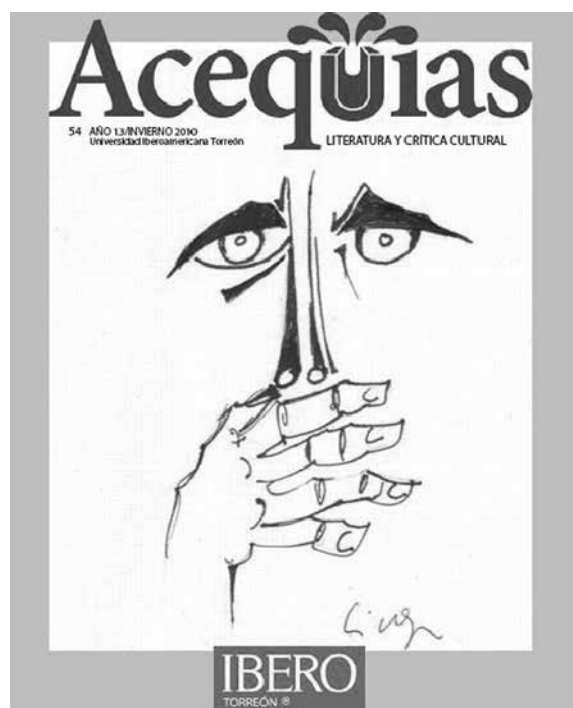
⁵ Pueden ser considerados los mismos incentivos para el alumno asesor que para el tutor par. La diferencia radicará en la cantidad y el porcentaje en los apoyos proporcionados. Se debe delimitar con claridad si su trabajo será con grupos o con asesorías individuales, pues esto puede incrementar o disminuir el apoyo.

⁶ Uno de sus objetivos es que los estudiantes en situación económica difícil puedan continuar con su formación académica.

REFERENCIAS

- Ally, Mohamed. "Tutoring skills for distance education". *Open Praxis. International Council for Distance Education Journal* (2000) 1: 31-34.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento*. México: ANUIES, 2000.
- Cano González, Rufino. "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1) (2009): 181-204. Disponible en: <http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181266_tutoria-aprendizaje-competencias.pdf>.
- Cieza García, José Antonio (coord.). *Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la diplomatura en magisterio (especialidad de educación infantil)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011: 13.
- Duran, David, y Viyet Vidal. *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la*

- diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó, 2004
- Durán Gisbert, David, y Vilma Huerta Córdoba. "Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad de Oaxaca". *Revista Iberoamericana de Educación* (15 de diciembre de 2008): 1-12
- European University Association. *Europe's Universities beyond 2010. Diversity with a common purpose*. Bruselas: European University Association, ASBL, 2007.
- Fernández Martín, Francisco D. *et al.* "Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales". *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 43, núm. 1 (2011): 59-71.
- García González, Cecilia, y Olga López Pérez. "Fortalezas de la tutoría entre pares: la experiencia de formarse en la práctica". Disponible en: <<http://148.202.105.12/tutoria/encuentro/files/ponenciaspdf/Fortaleza%20de%20la%20tutoria%20entre%20pares.pdf>>.
- Guzmán Félix, Cándido E., Teresita del N.J. Villegas López. "La emergencia de ser tutor: entre el discurso y la realidad". (2004): 1-9. Disponible en: <<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/104.pdf>>.
- Plan de mejoras N° 5 "Sistema de Tutoría entre Pares". En Informe Autoevaluación de las Capacidades para Educar de la Unidad Académica y la Calidad Académica de la Carrera. FI-UNER Dic 2005. (p. 209). Aprobado por Resolución CD N° 378/05, Diciembre de 2005.



- Rodríguez Pérez, María Elena, Abigail Rojas González. "La acción tutorial en el diseño e implementación de planes de estudio basados en competencias". Primer Foro Institucional de Tutoría Académica, 30 de octubre de 2003: 1-13. Disponible en: <<http://148.202.105.12/tutoria/pdf1f/f010409.pdf>>.
- Talbot, Ch. "The role of the tutor". *Open Praxis* (2002) 1: 10.
- Villa, Aurelio, y Manuel Poblete. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, 2007.
- Wiemer-Hastings, Peter *et al.* "Research methods tutoring in the classroom", en pdf.

RECOMENDACIONES

Los docentes en sus salones de clase pueden implementar las siguientes estrategias:

- Tutoría y asesoría entre iguales en forma *recíproca*. Los docentes detectan en sus salones de clase las habilidades de los alumnos y propician el trabajo en equipo y la ayuda mutua.
- Tutorías y asesorías entre alumnos *de la misma edad o curso pero que no es recíproco*, es decir, los alumnos más aventajados estarían ayudando a los compañeros con ciertas dificultades.
- Cuando los docentes tengan asignaturas en distintos semestres. Establecer estrategias para localizar aquellos *alumnos de semestres avanzados* dentro de cada uno de los salones de clase que cumplen con el perfil de TP o de AA o que tienen el interés y la disposición de realizarlo. La propuesta es que los propios maestros los acojan y les muestren las bondades de convertirse ya sea en *adjuntos* (figura de asesor) o en tutor par.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Aguilar Baixauli, Nadia, y Concepción Breto Guallar. *La escuela, un lugar para aprender a vivir: experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.
- Álvarez, Pérez, Pedro Ricardo. "La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional". *Educación*, 36 (2005): 107-128. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/48984/49873>>.
- Rincón Igea, Benito del. *Tutorías personalizadas en la universidad*. España: Universidad de Castilla-La Mancha, 2000.
- Secretaría de Educación Pública. Lineamientos de Acción Tutorial (2007): 1-48. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividades-paraescolares/orientacioneducativa/lineamientos_accion_tutorial.pdf>.

Recibido: 16 de marzo de 2012.

Aceptado: 13 de junio de 2012.

La tutoría en la educación a distancia: el caso del Bachillerato a Distancia de la UNAM

Rebeca Caballero Álvarez

INVESTIGADORA ASOCIADA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
PROFESORA DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CORREO ELECTRÓNICO: REBKABAL@GMAIL.COM



RESUMEN

A partir del análisis y la experiencia, el presente texto sugiere algunos elementos para mejorar la tutoría, una de las actividades clave del bachillerato a distancia. El artículo se divide en cuatro apartados; en el primero se describen de manera general tanto el origen del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México como las funciones y tareas de la tutoría en este programa educativo. En el segundo apartado se presenta una caracterización sobre la tutoría y sus particularidades en la educación a distancia, mientras que el tercer punto versa sobre las dificultades que un tutor puede enfrentar en dicha modalidad. Finalmente, en el cuarto y último apartado se exponen algunas sugerencias que conduzcan a mejores prácticas de la tutoría en la educación a distancia.

Palabras clave: tutorial, educación a distancia, educación media superior, bachillerato

ABSTRACT

Based on data analysis and experience, this paper suggests several issues in order to improve mentoring, one of the key activities of on line education. The article is divided in four sections, the first one describes, in general terms, the origin of the Distance Bachelor of the Universidad Nacional Autónoma de México, as well as the functions and tasks of mentoring in this educational program. The second section introduces a characterization of mentoring and its particularities in distance education, while the third one characterizes the difficulties that a counselor may face in this educational model. Finally, the fourth section presents some suggestions that lead to best practices of mentoring in distance education.

Key words: mentoring, on line education, middle school, bachelor

El 9 de marzo de 2007 se aprobó la creación del Bachillerato a Distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2007) con una doble intención. Una, que el bachillerato universitario incursionara en la modalidad a distancia; la otra, ofrecer una alternativa viable para satisfacer la cobertura en educación media superior (UNAM, 2005).

Así surgió un bachillerato basado en un entorno virtual de aprendizaje en el que, de acuerdo con Díaz (2007), la comunicación recíproca en tiempo real (sincrónica) y la diferida (asincrónica), así como el uso de materiales didácticos multimedia, propiciaran una mediación pedagógica entre el docente y el estudiante. El referente teórico, en palabras

de Villatoro y Vadillo (2009), se encontraba en el paradigma construccionista y constructivista.

Para acompañar el proceso de aprendizaje se decidió implementar dos figuras docentes: asesoría y tutoría. La primera se encargaría primordialmente del proceso de enseñanza, es decir, de explicar contenidos, aclarar dudas, evaluar el proceso de aprendizaje, etc., y la segunda proporcionaría orientación sobre los diversos procesos académico-administrativos del bachillerato y daría seguimiento continuo a las actividades tanto de estudiantes como de asesores, con la intención de detectar cualquier dificultad en su interacción y tomar las medidas pertinentes para resolver a tiempo esta situación (Díaz, 2007).

En palabras de Hernández (2011), la tutoría en el bachillerato a distancia tiene como misión mantener al estudiantado en el programa y potenciar al máximo su aprendizaje, y para lograrlo es indispensable actuar desde dos ámbitos: la psicopedagogía y la gestión. Con el primero, siguiendo a Hernández (2011), se busca apoyar a los estudiantes para que mejoren su propio proceso de aprendizaje, desarrollando para ello de manera paulatina pero constante habilidades que los conduzcan a lograr un aprendizaje autónomo, por lo que la tutoría debe hacer sentir a cada estudiante a lo largo de todo el bachillerato que está acompañado, para lo cual es necesario establecer un vínculo personal y cercano, pues sólo así es posible estar al pendiente de su evolución y vigilar adecuadamente su proceso educativo, lo que permitirá brindar apoyo y ayuda de manera oportuna a quienes enfrenten alguna dificultad de carácter psicopedagógico. Además, es fundamental dar seguimiento a esta relación para identificar situaciones de tensión que pudieran afectar el proceso e intervenir en beneficio del aprendizaje.

Con respecto a la gestión, la tutoría tiene asignadas tareas de supervisión, tanto del aprendizaje del alumnado como del desempeño de quienes

asesoran; el principal objetivo de esta actividad es mantener informada a la coordinación operativa del bachillerato para que pueda tomar decisiones académicas y administrativas utilizando los reportes de seguimiento y evaluación que se elaboran en la tutoría, de acuerdo con sus responsabilidades en este ámbito (Hernández, 2011).

Por otra parte, la tutoría en este bachillerato tiene un conjunto de objetivos que debe cumplir, entre los que destacan, de acuerdo con Villatoro y Vadillo (2009), los siguientes:

- a) Generar intervenciones educativas conjuntamente con los asesores para promover un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes.
- b) Supervisar la labor docente de los asesores y asegurarse de su cumplimiento.
- c) Promover una motivación alta en el estudiantado a partir del seguimiento a su desempeño en los cursos.
- d) Minimizar la deserción mediante la detección de estudiantes en situación riesgo o con características sobresalientes y suscitar condiciones que favorezcan su atención diferenciada.
- e) Implementar el modelo de terapia breve sistémica, considerando que ésta debe:
 - Propiciar que sea el estudiante quien construya las soluciones para los asuntos que obstaculizan su desempeño, mediante comentarios y preguntas estratégicas que le permitan estructurar cambios en su vida cotidiana, que impacten favorablemente en su proceso de aprendizaje.
 - Cuidar que la intervención se dé mediante un uso propositivo del lenguaje, donde se identifiquen las palabras clave con las cuales se comunican los estudiantes para propiciar que fraseen sus problemas en términos resolubles.

- Procurar que el proceso de cambio sea rápido y se amplifique ante el estudiante a través del diálogo, donde el tutor únicamente sea un factor de mediación entre el estudiante, el problema y su solución.

Cumplir con la misión, las funciones y los objetivos de la tutoría exige la realización de un conjunto de actividades al inicio del curso, durante el curso y al cierre del curso, para establecer una comunicación cordial, fluida y constante tanto con los asesores como con los estudiantes mediante el uso de dispositivos tecnológicos, como el mensajero de la plataforma, el correo electrónico y el teléfono; para monitorear el ingreso de asesores y estudiantes al curso, la entrega de actividades por parte de los alumnos y su revisión, evaluación y retroalimentación por parte de los asesores. Asimismo, la tutoría en este bachillerato se ocupa de dar seguimiento a la comunicación entre asesores y estudiantes, en términos de la atención que estos últimos deben recibir cuando exponen dudas, piden rectificar alguna valoración sobre alguna actividad o comentan alguna situación que está afectando su desempeño en la asignatura.

Lo expuesto sintetiza las funciones, tareas y actividades que deben desempeñarse en la tutoría del Bachillerato a Distancia de la UNAM, lo que permite tener con un panorama general para iniciar la reflexión acerca de las fortalezas y los puntos de mejora de la actividad docente en este proyecto educativo.

Breve definición de tutoría

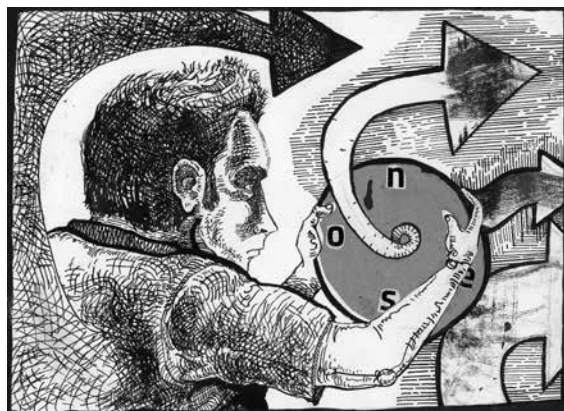
La tutoría es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral del estudiantado en las dimensiones intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional, en tanto que brinda acompañamiento de carácter personal y afectivo (Rodríguez Espinar, citado por Ducoing, 2009b, y Baudouin, 2009). Recurre a la atención personalizada, que debe darse, como señala García (2009), de manera complementaria a la enseñanza, en espacios y tiempos diferentes a los de los

programas de estudio, por especialistas competentes y formados en las teorías del aprendizaje más que en las teorías de la enseñanza, e implementarse cuando el estudiante enfrente dudas o dificultades (ANUIES, 1998) de cualquier índole que estén interfiriendo negativamente en su proceso educativo.

Entendida de esta manera, se esperaría que de la tutoría emanara una interacción basada en una alianza de trabajo recíproco entre tutores y estudiantes y cimentada en una comunicación abierta, con metas compartidas y consenso sobre el método a seguir para la consecución de las mismas (Baudouin, 2009). En palabras de Jacques Ardoino, citado por Ducoing (2009), la interacción derivada del ejercicio de la tutoría debe ser un campo de relaciones donde se cruzan lo mismo los saberes que las afectividades, la academia y la vida personal, lo institucional y lo instituyente, y esto únicamente es posible en un ambiente relajado y amigable (ANUIES, 1998).

Ahora bien, en correspondencia con lo que señala Topping (2006), la actividad tutorial puede darse en cualquier lugar, es decir, no es necesario que se imparta exclusivamente en ambientes educativos físicos, sino también en ambientes virtuales, o en otros derivados de la educación a distancia. No obstante, en la modalidad virtual la tutoría adquiere ciertos matices. Por ejemplo, en la educación a distancia la tutoría no se limita a orientar o acompañar, sino que se convierte en un mecanismo para monitorear y supervisar las actividades realizadas por los estudiantes. Además, su sentido pedagógico, más que en la educación presencial, debe encaminarse a que el estudiantado desarrolle de manera autónoma su propio proceso educativo, pues de lo contrario las posibilidades de deserción o fracaso escolar se incrementan, ya que, a diferencia del sistema presencial, el estudiante a distancia no cuenta con ningún otro estímulo (amigos, actividades recreativas, etc.) que lo retenga en un programa de educación virtual.

Por otra parte, la interacción tutor-estudiante que tiene lugar en la educación a distancia es diferente a la que puede darse en la relación cara a cara por el simple hecho de que en un ambiente educativo virtual la interacción se da, fundamentalmente, a



través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como el correo electrónico, el Facebook, el Messenger, etc. Estos dispositivos se convierten en el medio para conocer las capacidades y limitaciones de cada estudiante, pero también para orientar su aprendizaje y establecer una atención personalizada (Aguirre y Fernández, 2008). Es por ello que la infraestructura tecnológica, siguiendo a Aguirre y Fernández (2008), es un apoyo indispensable para entablar relaciones de colaboración entre docentes-tutores y estudiantes.

Conviene enfatizar que pese a lo indispensables que cada vez más resultan las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia, éstas no pueden sustituir al docente, y mucho menos su labor; por el contrario, las herramientas tecnológicas no son más que auxiliares para incrementar las habilidades y desarrollar competencias digitales en el alumnado. No obstante, para que la tutoría sea efectiva en la modalidad a distancia, el tutor debe adaptar sus formas de enseñanza, para lo cual debe conocer esta tecnología.

En opinión de autoras como Ávila (s/f), la tutoría en la educación a distancia, gracias a su acción educativa y de autoformación, que va más allá del aprendizaje de contenidos, desarrolla un proceso de construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes que promueve la formación de una persona integral que participe activa y reflexivamente en la transformación de su entorno.

Para Ávila (s/f), la tutoría en la educación a distancia se caracteriza por ser dinámica, sistemática, coherente, reflexiva, democrática y flexible, en tanto que orienta al estudiantado paso a paso en su aprendizaje, partiendo de sus experiencias y saberes previos, de sus vivencias cotidianas, de sus intereses y necesidades, estableciendo así una relación de confianza mutua (entre docente-tutor y estudiante), brindando a todos los estudiantes las mismas oportunidades, pues no es excluyente. Además, no está supeditada al tiempo y al espacio de la institución, sino a los de los estudiantes. Con esta caracterización de la tutoría y algunas de sus particularidades en la educación a distancia se amplía el marco de referencia para contrastar la actividad tutorial del Bachillerato a Distancia de la UNAM.

Obstáculos y fortalezas de la tutoría en la educación a distancia

El modelo de tutoría del Bachillerato a Distancia de la UNAM se vincula con la descripción de tutoría delineada en el apartado anterior en tanto que se plantea como una acción pedagógica que facilita y orienta el proceso educativo a través de un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin de que el estudiantado lo desarrolle de manera autónoma (Ávila, s/f). No obstante, satisfacer esta expectativa presenta dificultades operativas, ya que está previsto que cada tutor o tutora atienda como máximo a 200 alumnos por curso (Díaz, 2007) y proporcione un seguimiento y acompañamiento personalizado a cada uno; quizá por ello Hernández (2011) sugiere que la asignación de estudiantes por tutor no rebase los 180 alumnos por curso, aunque esta disminución no facilita de ningún modo la tarea.

Sin duda, el número de estudiantes que deben atenderse durante un curso, que equivale a cuatro semanas, es una de las principales dificultades que enfrenta la tutoría en este bachillerato, pero es un obstáculo que puede presentarse en cualquier programa educativo que se imparta a distancia, pues al no haber limitaciones espacio-temporales fácilmente

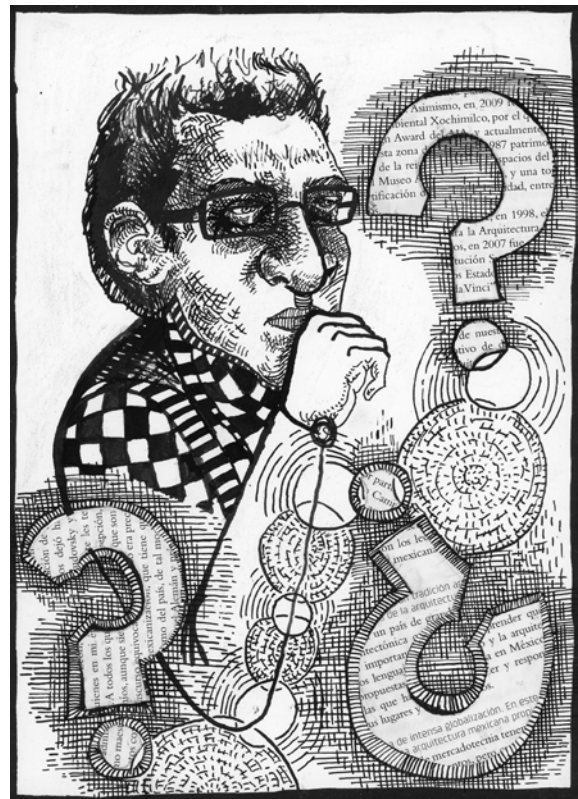
se puede perder de vista que la tutoría debe ser individual o en pequeña escala para que cumpla con el acompañamiento y el seguimiento.

La exigencia de atender a casi dos centenas de estudiantes requiere una dedicación de tiempo completo que sobrepasa lo estipulado por el propio bachillerato, pues, en palabras de Hernández (2011), la tutoría debe desempeñarse en una jornada semanal de 30 horas distribuidas en cinco días. Evidentemente, alcanzar los objetivos de la tutoría —ya descritos en el primer apartado— y cumplir de manera eficiente con sus funciones es muy difícil ante la abrumadora cantidad de estudiantes. La situación se complica si se considera que, invariablemente, hay estudiantes que requieren mayor atención, ya sea porque se encuentran en situación de riesgo (porque pueden desertar del curso o no acreditarlo) o porque su desempeño es sobresaliente. En ambos casos el seguimiento que el tutor realice implicará más tiempo y mayor esfuerzo.

Conviene recordar que además dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, el tutor también debe dar seguimiento a la actividad docente de los asesores bajo su supervisión, que regularmente son seis, lo que significa que debe mantener comunicación con, al menos, 186 personas, responder sus dudas, revisar su situación y apoyarlas para que su desempeño sea favorable, proporcionarles información sobre fechas y horarios de exámenes, sobre fallas en la plataforma, sobre actividades extracurriculares, etcétera.

Por otra parte, la ausencia de límites espacio-temporales puede conducir tanto a la simulación como a la mimetización entre el ámbito profesional-laboral y el personal, pues la flexibilidad que permite el uso de la tecnología puede propiciar una desorganización horaria, pues tanto estudiantes como asesores y tutores pueden ingresar al curso cuando puedan o quieran, y si bien hay una cuota de horas que se deben cubrir, la realidad es que hasta el momento no hay forma de verificarlo.

Es innegable que la educación a distancia puede favorecer el acceso al sistema educativo y convertirse en una herramienta para combatir el rezago en cualquier nivel escolar por las ventajas que presenta,



pues, en el caso concreto del bachillerato a distancia, basta con tener una computadora y una conexión a internet para poder cursar el nivel medio superior en esta modalidad educativa. Es decir, si docentes y estudiantes no requieren desplazarse a un centro escolar pueden estudiar desde su casa o trabajo, incluso desde alguna biblioteca. Esta modalidad permite bajar costos en cuanto a la infraestructura del sistema educativo, pues no requiere la construcción de nuevos planteles y puede llevarse a lugares de difícil acceso por su geografía o por sus condiciones socioeconómicas.

Sin embargo, estudiar a distancia, y trabajar como asesor o tutor en esta modalidad, implica desarrollar competencias en cómputo, lo que puede ser un obstáculo para quienes no son nativos digitales, es decir, para quienes no nacieron en un mundo en el que ya existía la tecnología digital. Además, un desempeño satisfactorio en este entorno también exige de estructuras y disciplina, así como hábitos de

estudio, que no siempre se tienen y que en ocasiones tampoco se consideran indispensables en esta modalidad, dado que aparentemente su organización y estructura es más laxa. El problema es que sin estas características, ya sea como estudiante o como asesor o tutor, resulta muy complicado adaptarse y tener éxito en esta modalidad. Por tal motivo, en las “Recomendaciones para el aula” se ofrecen algunas sugerencias que pueden resultar de suma utilidad para quien se desempeña como docente a distancia.

REFERENCIAS

- Aguirre Andrade, Alix, y Nelly Manasia Fernández. “Educación transpersonal y tutoría académica: valores en la educación integral a distancia”. *Omnia*, 14, 1 (2008): 117-134.
- Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Programas institucionales de tutoría*, 1998 (consulta: 26 de septiembre de 2011) <http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm>.
- Ávila, A. del C. “Metodología para la orientación de la tutoría en la educación a distancia”. El Salvador: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. División de Educación de Adultos. Programa de Educación a Distancia, s/f. (consulta: 26 de septiembre de 2011) <http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/7E-2DE2E9-C910-4825-A805-066BFC6F1BAD/0/1_Distancia_1_.pdf>.
- Baudouin, Jean-Michel. “Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento”. En *Tutoría y mediación I*. Coord. Patricia Ducoing. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009.
- Díaz del Castillo Prado, M.I. *Manual para asesores y tutores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación del Bachillerato a Distancia, 2007.
- Ducoing, Patricia. “Presentación”. En *Tutoría y mediación I*. Coord. Patricia Ducoing. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009.
- Ducoing, Patricia. “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?” En *Tutoría y mediación I*. Coord. Patricia Ducoing. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009b.
- García, C.M. “La tutoría como herramienta de inclusión”. *Novedades Educativas*, 221 (2009): 72-74.
- Hernández Gutiérrez, Myrna. “La tutoría en el Bachillerato a Distancia de la UNAM”. *Boletín SUAYED*, 27 (2011).
- Topping, K. *Tutoría*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas/Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación/Universidad Pedagógica Nacional, 2006 (Prácticas Educativas, 5).

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Memoria 2005*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Memoria 2007*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Villatoro Alvarejo, Carmen, y Guadalupe Vadillo Bueno. “B@ UNAM: Interdisciplina y actualización en un currículum integrado”. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 1, número especial (2009): 91-116.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Para concluir se recomiendan las siguientes acciones, que pueden favorecer de manera importante el ejercicio práctico de la tutoría. La intención es presentar algunas sugerencias que no necesariamente son parte de los contenidos formales y no siempre son atendidas en el conjunto de habilidades que se deben desarrollar pero que son fundamentales para llevar a cabo la tutoría de manera eficiente en ambientes educativos virtuales.

1. Escribir mensajes o correos electrónicos en segunda persona de singular ayuda a dar una atención personalizada, ya sea que el destinatario sea un estudiante o un asesor, aun cuando no se refiera el nombre de pila.
2. Considerar los detalles externados por los estudiantes es muy importante, aunque no sean el tema principal. Por ejemplo, en un requerimiento el asunto principal es que el estudiante necesita un cambio de horario para presentar su examen porque encontró otra actividad laboral; evidentemente la respuesta directa que se debe proporcionar es sobre su petición para cambiar la hora, pero mencionar el cambio de trabajo vale la pena porque es una forma de manifestarle que existe interés sobre todo lo que le ocurre y afecta su proceso educativo.
3. Buscar apoyo en los asesores es fundamental. Tener buena comunicación permite atender las dificultades que los estudiantes tienen a lo largo del curso y favorecer el trabajo colaborativo.
4. Revisar textos acerca de tutoría. Por ejemplo, el texto de Bisquerra y Filella titulado “Tutoría virtual sobre modelos de orientación psicopedagógica”, publicado en la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (2006). O el artículo de J. Vales García *et al.*, “Estudio comparativo del efecto de la tutoría presencial y a distancia”, publicado en la *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Otro texto que vale la pena revisar es el de M. Vásquez, “Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento”, publicado en la *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (2007).

Recibido: 10 de marzo de 2012.

Aceptado: 24 de septiembre de 2012.

La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas

Santiago Rincón-Gallardo

CANDIDATO DOCTORAL, FACULTAD DE EDUCACIÓN DE HARVARD

Correo electrónico: rinconsa@gmail.com



RESUMEN

El presente artículo propone una solución al desafío de transformar los salones de clase convencionales en espacios donde la tutoría para el aprendizaje independiente es práctica habitual. Se utiliza como caso ilustrativo un modelo de redes de tutoría que se ha extendido a miles de escuelas públicas mexicanas. Se describe cómo se originó, qué es y en qué consiste este modelo y se explica cómo y por qué ha demostrado éxito en promover el aprendizaje independiente en estudiantes, maestros y líderes académicos. El autor señala el riesgo de que la práctica de la tutoría se burocratice como resultado de su rápida expansión a miles de escuelas y propone estrategias para consolidar, refinar y propagar la práctica de la tutoría para el aprendizaje independiente a lo largo del sistema de educación pública mexicano. Al finalizar, el autor presenta recomendaciones puntuales para iniciar relaciones tutoras en el aula.

Palabras clave: aprendizaje independiente, aprendizaje por cuenta propia, cambio educativo, redes de tutoría, relación tutora, tutoría.

ABSTRACT

This article proposes a solution to the challenge of transforming conventional classrooms into spaces where tutoring for independent learning become regular practice. The author uses as an illustrative case a model of tutorial networks that has expanded to thousands of Mexican public schools. He describes the model and its origins and explains how and why it has been successful in promoting independent learning among students, teachers, and academic leaders. The author points out the risk of the bureaucratization of the tutorial model as a result of its rapid expansion to thousands of schools and suggests some strategies to consolidate, refine, and disseminate the practice of tutorials for independent learning throughout the public educational system in Mexico. The article ends with specific recommendations to start tutorial relationships in the classroom.

Key words: educational change, independent learning, tutorial networks, tutorial relationship, tutoring.

Entenderemos por tutoría el proceso a través del cual una persona con experiencia en el manejo de alguna destreza o habilidad orienta a otro con menor experiencia para aprender dicha destreza o habilidad. El buen aprendizaje es casi invariablemente producto de buenas tutorías. Ya sea en los deportes, las artes, los oficios o las profesiones, aprendemos mejor cuando tenemos a la vista, y a la mano, a alguien que conoce y maneja lo que queremos aprender con un grado de dominio mayor al nuestro, que observa con atención nuestro proceso de aprendizaje y modela a través de su propia actividad la destreza que buscamos adquirir.

A través de relaciones personales entre maestro y aprendiz hemos aprendido y aprendemos lo que mejor sabemos. Paradójicamente, la estructura y la práctica en escuelas y salones de clase convencionales, supuestamente creados para promover el aprendizaje de las generaciones más jóvenes, dificultan, más que facilitar, el desarrollo de relaciones de tutoría. Abundan los educadores, pensadores y líderes del cambio educativo que han criticado la ineficacia de la estructura y la práctica escolar convencional y abogan por modelos de educación que privilegian el diálogo personal por sobre la enseñanza homogénea (Dewey, 1910; Freire, 1993; Gardner, 2000; Gatto, 1992, 2009; Goodman, 1960; Holt, 1964, 1989; Illich, 1970;Sizer, 1984).

Aun cuando es relativamente sencillo entender las virtudes de la tutoría como vehículo para el aprendizaje, es fácil también reconocer la dificultad de desarrollar relaciones personales entre maestro y aprendiz en salones de clase convencionales, donde un solo maestro tiene que atender a un gran número de alumnos en bloques de tiempo relativamente cortos.

El modelo de redes de tutoría en comunidades de aprendizaje promovido desde hace más de diez años por Convivencia Educativa, A.C. (ahora Redes de Tutoría, S.C.),¹ y adoptado más recientemente

por el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PMLE),² de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), se ha extendido a miles de escuelas públicas mexicanas y demuestra que es posible transformar los salones de clase convencionales en entornos donde las relaciones de tutoría son la práctica y el principio rector del cambio educativo. El presente artículo describe qué es y en qué consiste este modelo de redes de tutoría e intenta explicar cómo y por qué ha sido posible propagarlo a miles de escuelas a lo largo del sistema de educación pública en México.

Orígenes de las redes de tutoría en el sistema educativo mexicano

A mediados de la década de los noventa el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) encomendó al doctor Gabriel Cámara y un equipo de colaboradores diseñar y poner en marcha la Posprimaria Comunitaria Rural, un modelo educativo experimental que buscaba promover el aprendizaje independiente a través de los textos en comunidades pequeñas y dispersas a lo largo del país. El proyecto mantuvo un vínculo inusualmente estrecho entre diseño y ejecución, y la coordinación nacional del proyecto asumió la responsabilidad de mostrar que era posible establecer relaciones tutoras entre maestros y aprendices en los centros educativos de Posprimaria. Después de varios años de ensayo y error, innumerables visitas a centros de Posprimaria, y transformaciones sustantivas del modelo original, tomó forma un modelo de práctica educativa y capacitación a maestros que llegó a más de 350 comunidades en 27 estados del país y demostró su éxito en evaluaciones nacionales e internacionales (DAE, 2002; PAREIB, 2001; Turner, 2000, Universidad Veracruzana, 2002). Diversas publicaciones dan cuenta del desarrollo y los resultados de la Posprimaria (Cámara, 1999, 2003; Cámara y López, 2001; Cámara y Fitzhugh, 2001; Cámara *et al.*, 2003;

López y Rincón-Gallardo, 2003; Turner, 2001).

Tras un cambio de administración y de orientación en el Conafe, el equipo coordinador de la Posprimaria se vio obligado a dejar la institución y sus miembros formaron Convivencia Educativa, A.C. (actualmente Redes de Tutoría, S.C.), una organización a través de la cual el modelo de relaciones de tutoría en comunidades de aprendizaje comenzó a probarse en escuelas públicas mexicanas (Cámara, 2006, 2008; Rincón-Gallardo *et al.*, 2009).

En 2007, a raíz una visita del entonces subsecretario de Educación Básica a una de las escuelas en que se había puesto en marcha el modelo de redes de tutoría, la DGDGIE adoptó el modelo y lanzó un programa piloto llamado Comunidades de Aprendizaje que extendió las relaciones tutoras a 180 escuelas telesecundarias en 2008 y a más de 300 escuelas el año siguiente. En 2009 se puso en marcha el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PMLE), que hasta la fecha ha propagado redes de tutoría a más de seis mil escuelas a lo largo del país.

Abundan los testimonios del cambio que ocurre en maestros y estudiantes cuando aprenden y practican la tutoría. Maestros y alumnos adquieren confianza y capacidad para aprender por su cuenta y establecen relaciones pedagógicas más cercanas y efectivas (Rincón-Gallardo, 2011). A dos años de puesto en marcha el PMLE, las escuelas que han adoptado la relación tutora han aumentado el porcentaje de estudiantes en los niveles bueno y excelente en la prueba Enlace. Estas mejoras son significativamente mayores que en las escuelas que no están en el programa (DGDGIE, 2012; Vogel, 2012). El PMLE ha atraído la atención del doctor Richard Elmore, de la Universidad de Harvard, quien visitó el programa en noviembre de 2010 y desde entonces lo ha aplaudido y difundido (Elmore, 2011). En enero de 2012, 11 estudiantes del programa de doctorado en liderazgo educativo de la misma universidad eligieron y visitaron el PMLE como una iniciativa de cambio educativo de gran escala con éxito demostrado (Camu y Kanter, 2012; Casey, Johnson y Peacock-Friedrich, 2012; Heeschen *et al.*, 2012; Ngounou y Dharmadhikari,

2012). Más aún, las relaciones tutoras constituyen actualmente el eje integrador de la nueva Estrategia para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) lanzada por la Subsecretaría de Educación Pública, orientan las funciones del recientemente creado Servicio de Atención Académica a las Escuelas (DGDGIE, 2011), y se mencionan en el Acuerdo 592 de reforma de la educación básica como práctica deseable en los salones y escuelas públicas mexicanas.

Qué es, en qué consiste y por qué funciona el modelo de redes de tutoría

La relación tutora constituye el mecanismo fundamental a través del cual quienes la promueven apoyan a estudiantes, maestros y demás personas interesadas para desarrollar la habilidad de aprender por cuenta propia a través de los textos. El axioma educativo que orienta la práctica de la tutoría establece que el buen aprendizaje sucede cuando se hace coincidir el interés del que aprende con la capacidad del que enseña (Cámara, 1999; Cámara *et al.*, 2003). El acuerdo fundamental entre quienes deciden entrar a una red de tutoría es que el tutor ofrecerá a sus estudiantes solamente aquellos temas que él mismo domina por haberlos aprendido a través del apoyo de algún tutor, y los estudiantes tendrán la libertad de elegir de entre éstos el que más les interese. El tiempo que se dedica a cada tema está dictado por el ritmo y las necesidades de cada estudiante. De este modo, la estructura convencional de bloques de 50 minutos es sustituida por una estructura flexible en la que el dominio en profundidad de los temas elegidos por los estudiantes y el desarrollo de la habilidad para aprender por cuenta propia tienen prioridad por sobre cubrir con todo el grupo los mismos temas en tiempos predeterminados.

Una vez que un estudiante elige su tema comienza a estudiarlo con apoyo del tutor, quien por haberlo estudiado con anterioridad sabe hacia dónde orientar al estudiante, puede anticipar dificultades y tiene a la mano posibles soluciones. Dado que la habilidad fundamental que se busca promover a través de la relación tutora es aprender a aprender, el tutor no ofrece respuestas directas a las interrogantes



del estudiante, sino que intenta entender las ideas y conocimientos que el estudiante ya posee para orientarlo, a través de preguntas cuidadosamente pensadas, para que sea él mismo quien encuentre sus respuestas.

Tanto tutor como estudiante llevan un registro del proceso a través del cual el segundo da sentido al tema que estudia o resuelve un problema específico. Una vez que el estudiante concluye un tema, elabora un escrito y prepara una demostración pública para compañeros maestros y en ocasiones padres de familia donde presenta lo que aprendió y su proceso de aprendizaje. Cuando el estudiante ha demostrado públicamente el dominio de su tema, se espera que funja como tutor de aquellos interesados en aprender ese mismo tema, ya sean compañeros estudiantes o incluso maestros u otros adultos. De este modo, los estudiantes aprenden no sólo contenidos, sino también la habilidad para aprender por su cuenta, y la práctica de la tutoría. Conforme aumenta y se diversifica la oferta de temas y tutores, toma forma

una red de tutoría en la que cualquiera, joven o adulto, alumno o maestro, puede tomar el papel de tutor y cualquiera puede ser estudiante en algún momento dado, con la condición de que el primero haya demostrado dominio del tema y el segundo esté interesado en aprenderlo. La responsabilidad de “enseñar” se distribuye, entonces, al interior del grupo y la atención personal entre tutor y aprendiz se hace posible al interior de un salón de clases, independientemente del número de alumnos y maestros. Un par de libros describen de manera más detallada este modelo de redes de tutoría: Cámara *et al.*, 2003, y López y Rincón-Gallardo, 2003.

El modelo de tutoría para el aprendizaje independiente recién descrito resuelve el problema práctico de atender individualmente y dedicar el tiempo necesario a todos los estudiantes. Otra de sus ventajas, que explica también por qué las redes de tutoría han funcionado y se han propagado a miles de escuelas y al interior del sistema de educación pública, radica en la completa transparencia de la práctica de aprender a aprender. De manera similar a lo que ocurre en un taller artesanal, donde los aprendices tienen todo el tiempo a la vista al maestro artesano y pueden entonces observar el oficio de un experto en acción, en una red de tutoría los aprendices tienen a la vista la práctica experta del aprendizaje por cuenta propia y la de la tutoría, modeladas de manera permanente por el maestro y los estudiantes que mayor dominio han adquirido de estas habilidades (López y Rincón-Gallardo, 2003).

Vistas las redes de tutoría desde esta perspectiva, resulta relativamente sencillo identificar dos de las principales fallas de los sistemas escolares convencionales. Primero, poner en manos exclusivamente del maestro la atención de grupos numerosos de estudiantes y organizar el día escolar en bloques de 50 minutos en los que se espera que todo el grupo avance al mismo paso, induce escasez en las oportunidades de los estudiantes para abordar a fondo temas de estudio y para recibir atención personal. Segundo, en los salones y escuelas convencionales, la práctica del aprendizaje independiente permanece invisible a los estudiantes. Pocas veces como estu-

diantes hemos tenido la oportunidad de observar a nuestros maestros practicando el aprendizaje independiente, que es a final de cuentas la habilidad fundamental que debería enseñársenos en la escuela. Por lo regular los contenidos se presentan “en limpio”, como información definitiva. El desorden, los intentos fallidos y la confusión que anteceden todo buen aprendizaje permanecen ocultos en las clases convencionales. Así las cosas, no sorprende que muchos terminemos la escuela pobremente preparados para continuar aprendiendo de manera independiente. Por el contrario, en las redes de tutoría la práctica del aprendizaje independiente y la tutoría están a la vista en todo momento y los involucrados tienen acceso a diversos grados o niveles de dominio de la práctica que se distribuyen al interior del grupo. En una red de tutoría el maestro se convierte en aprendiz (Sykes y Darling-Hammond, 1999) y modela ante sus estudiantes la habilidad para aprender por cuenta propia y el arte y oficio de la tutoría.

Cómo promover, extender y mejorar la tutoría en escuelas y al interior del sistema educativo.

Existe un consenso bastante generalizado entre quienes practican la tutoría que la mejor manera de aprenderla es vivirla primero como estudiante de un tutor y después practicarla uno mismo como tutor de otros. Así, los mecanismos principales a través de los cuales se han consolidado y expandido las redes de tutoría son visitas a escuelas, talleres y espacios de capacitación permanente donde los participantes reciben y practican la tutoría con maestros y estudiantes con un grado mayor de experiencia y dominio de la habilidad para aprender por cuenta propia y la tutoría.

La rápida expansión de las redes de tutoría a miles de escuelas en los últimos dos años ofrece una extraordinaria oportunidad para transformar radicalmente la práctica educativa en los salones de clase mexicanos. Al mismo tiempo, se corre el riesgo de que la práctica de la tutoría se burocratice y pierda su vitalidad y su potencial transformador. Existen actualmente salones de clase y espacios de capacitación en los que la metodología para el apren-

dizaje independiente se ha convertido en receta, donde el diálogo vivo y atento de la buena tutoría está siendo sustituido por la repetición rutinaria de pasos predeterminados.

Para evitar la propagación de una versión burocratizada e inerte de la tutoría resulta especialmente importante hacer visibles a todos los actores ejemplos de tutoría efectiva y poner a su disposición espacios, personas y grupos de quienes pueden aprender la práctica en sus niveles mayores de sofisticación. Aprender a observar, analizar y discutir la práctica concreta de la tutoría en salones y espacios de capacitación ofrece otra avenida prometedora para que todos los involucrados identifiquen diversos niveles de demanda cognitiva de la tutoría y encuentren las vías para llevar la tutoría a niveles cada vez más elevados de sofisticación. El modelo de rondas pedagógicas promovido por el doctor Elmore y otros líderes educativos de Harvard (City *et al.*, 2009) ofrece orientaciones útiles en esta dirección.

Cabe aquí una reflexión en torno a la política educativa. La relación tutora pone a los actores en pie de igualdad. El maestro se convierte en estudiante, el estudiante se vuelve tutor, y el conocimiento que se genera al interior del grupo se vuelve propiedad de todos. De un modo similar, a través del PMLE la relación entre política y práctica educativa comienza a colocar en pie de igualdad a líderes del programa, maestros y estudiantes. En las redes de tutoría se espera que todos los participantes, independientemente de su rol formal en la institución, practiquen, dominen y modelen la tutoría con colegas, maestros y estudiantes. Bajo esta misma lógica, habrá que pensar en crear y fortalecer espacios de discusión colegiada permanente con educadores y autoridades educativas en supervisiones escolares, Jefaturas de sector y región, estados y a nivel nacional, para identificar las prácticas, normas y estructuras institucionales que están facilitando y aquellas que obstaculizan la consolidación y la propagación de redes de tutoría al interior del sistema educativo y decidir colectivamente qué adaptaciones hacer para que la buena tutoría permee y revitalice nuestro sistema de educación pública.

NOTAS

¹ Para mayor información sobre Redes de Tutoría, S.C., visite: <<http://redesdetutoria.com>>.

² Más información sobre el Programa para la Mejora del Logro Educativo en: <<http://logroeducativo.wordpress.com>>.

REFERENCIAS

- Cámara, Gabriel. *Posprimaria Comunitaria Rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*. México: Conafe, 1999.
- Cámara, Gabriel. *Learning for Life in Mexican Rural Communities. The Conafe Post-primary Centers*. México: Conafe, 2003.
- Cámara, Gabriel (coord.). *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI Editores, 2006.
- Cámara, Gabriel. *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI Editores, 2008.
- Cámara, Gabriel, y Dalila López. *Tres años de Posprimaria Comunitaria Rural*. México: Conafe, 2001.
- Cámara, Gabriel, y Susie Fitzhugh. "Rural education, rural innovation". *ReVista, Harvard Review of Latin America*, (otoño 2001): 28-31.
- Cámara, Gabriel et al. *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Camu, Morgan, y Laura Kanter. "Querétaro Reflections and Recommendations". Cambridge, MA: mimeo, 2012.
- Casey, Katherine, Sarah Johnson y Paola Peacock Friedrich. "Tutoría in Zacatecas: Reflections on findings, challenges, and further inquiry". Cambridge, MA: mimeo, 2012.
- City, Elizabeth et al. *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009.
- Departamento de Análisis Estadísticos (DAE). "Aplicación de instrumentos de estándares nacionales a alumnos del estado de México e Hidalgo. Reporte del procesamiento efectuado". México: Secretaría de Educación Pública (mimeo), 2002.
- Dewey, John. *How We Think*. Boston, D.C.: Heath & Co. Publishers, 1910.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE). *Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas*. México: Subsecretaría de Educación Básica, 2011.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE). "Análisis de impacto del PMLE en secundarias: Resultados prueba Enlace". México: mimeo, 2012.
- Elmore, Richard. "Transformation of learning in rural Mexico: A personal reflection". Cambridge, MA: mimeo, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group, 1993.
- Gardner, Howard. *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*. Nueva York: Penguin, 2000.
- Gatto, John T. *Dumbing us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Pennsylvania: New Society Publishers, 1992.
- Gatto, John T. *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey through the Dark World of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, Canadá: New Society Publishers, 2009.
- Goodman, Paul. *Growing up Absurd: Problems of Youth in the Organized Society*. Nueva York: Vintage Books, 1960.
- Heeschen, Emma et al. "Reflections and recommendations prepared for the Mexican Ministry of Education and Durango State Ministry of Education". Cambridge, MA: mimeo, 2012.
- Holt, John. *How Children Fail*. Nueva York: Delta, 1964.
- Holt, John. *Learning All the Time*. Boston: Addison-Wesley, 1989.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Nueva York: Marion Boyars, 1970.
- López, Dalila, y Santiago Rincón-Gallardo. *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*. México: Conafe, 2003.
- Ngounou, Gislaine, y Vaishali Dharmadhikari. "EIMLE: A simple solution of complex challenges. Reflections and recommendations for Veracruz". Cambridge, MA: mimeo, 2012.
- Programa para Abatir el Rezago Educativo (Pareib), Informe 24347. Fase I. México, 2001.
- Rincón-Gallardo, Santiago et al. "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes". *Reformas Pendientes en la Educación Secundaria*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)-Fondo de Investigaciones Educativas (FIE). Santiago, 2009: 363-407.
- Rincón-Gallardo, Santiago. "Educational change as experienced by nine teachers in Mexican marginalized public middle-schools: Challenges and possibilities of transforming schools from the inside out". Manuscrito, Harvard Graduate School of Education, 2011.
- Sizer, Theodore. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- Sykes, Gary, y Linda Darling-Hammond. *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Turner, David. "Posprimaria Comunitaria Rural. Evaluación externa". México, mimeo, 2000.
- Turner, David, y Ma. Guadalupe González. "Education as the missing link in rural development: the case of the post-primary education in Mexico". *New Era in Education*, 82.1 (2001): 8-13.
- Universidad Veracruzana. *Evaluación de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo: Educación Comunitaria y Programas Compensatorios*. Xalapa, Veracruz, 2002.
- Vogel, Sara. "Rebasando expectativas: Datos duros demuestran el poder de las redes de tutoría", artículo enviado para su publicación en *AZ Revista de Educación y Cultura*, marzo de 2012.

RECOMENDACIONES PARA INICIAR RELACIONES TUTORAS
EN EL AULA*

El adulto como estudiante. Busque tutor o grupo de colegas que hayan comenzado ya a estudiar temas a través de relaciones tutoras. Si esto no es posible, intente el proceso que aquí se describe por su cuenta. Elija algún texto o problema que cree le costará trabajo. Intente hacer una primera inferencia de lo que tratará el tema —esto ayuda a poner sobre la mesa lo que ya sabe, lo cual puede aprovecharse como recurso para aprender lo nuevo—. Poner estas primeras ideas por escrito puede ser útil para después regresar a ellas como huellas del camino que siguió para aprender. Haga una primera lectura del tema (sea éste un texto o un problema de matemáticas). Trate de explicar por escrito cómo resumiría en unas cuantas frases de qué trata el texto o problema que ha leído. Identifique si hay partes que le queden poco claras, o bien que contradigan o no coincidan completamente con su propia explicación. Plantee las preguntas que le quedan en relación al texto. Vuelva al texto con esas preguntas en mente. Identifique si algunas de sus dudas o preguntas se han resuelto con esta siguiente lectura. ¿Cambia de alguna manera lo que escribió inicialmente? ¿En qué? ¿A qué cree que se deban estos cambios, si los hubo? Una vez que se sienta que domina el texto lo suficiente como para apoyar a alguien más para aprenderlo, puede ser útil poner por escrito lo que ha aprendido y el proceso a través del cual aprendió (sus dificultades, los modos específicos en que las detectó y las resolvió y, en caso de haber tenido un tutor, las preguntas o estrategias que utilizó para ayudarlo a detectar o resolver dificultades). Si tiene oportunidad, prepare una demostración pública donde explique a otros (colegas, estudiantes, amigos) qué aprendió y cómo lo aprendió. En preparación para su trabajo como tutor de otros, prepare un escrito, esquema o punteo que describa los elementos, ideas o etapas fundamentales que usted utilizó o que siguió para adquirir dominio de su tema, que anticipe algunas posibles dificultades que puede enfrentar quien desee adquirir dominio del tema, así como posibles estrategias para lidiar con dichas estrategias.

El adulto como tutor. En la medida en que vaya adquiriendo dominio de nuevos temas, irá tomando forma el *catálogo de ofertas* que podrá usted presentar como tutor a sus estudiantes y a otros colegas. Ahora como tutor, le corresponde apoyar el proceso de otros, de modo que puedan ellos mismos encontrar sentido al tema que hayan elegido de entre su catálogo de ofertas. Su práctica como tutor es la misma que ha modelado con usted su propio tutor. No dé la respuesta a las preguntas que plantee el estudiante. Busque las preguntas que le ayuden a encontrar la respuesta por sí mismo. (Mientras más pueda basar las preguntas en elementos que aparezcan en el propio texto o bien en ideas que el estudiante haya expresado anteriormente, mejor.) Evite utilizar adivinanzas o pistas que no tengan relación con el tema de estudio —recuerde que la idea es promover el aprendizaje independiente, no sólo llegar a la respuesta correcta—. Las mismas estrategias que usted utilizó para aprender los temas que ahora domina pueden ser útiles para

sus estudiantes. Cuando practique la tutoría, tenga un cuaderno a la mano y tome nota de aspectos del proceso de aprendizaje del estudiante que revelen alguna dificultad, alguna concepción errónea, o bien que indiquen que el estudiante ha aprendido algo nuevo o superado alguna dificultad. Esto le servirá para discutir después con su estudiante el proceso de aprendizaje.

Comunidad de aprendizaje en el aula. La introducción de relaciones tutoras en el aula puede crear desorden en un principio —pero así sucede con cualquier cambio verdaderamente importante—. Recomendamos paciencia. Poco a poco irá viendo cómo los estudiantes asumen la responsabilidad de tomar el aprendizaje en sus manos y ayudar a otros a aprender. Algunas estrategias para iniciar las relaciones tutoras incluyen: 1. Tomar el tiempo necesario para formar un grupo de estudiantes-tutores (por las tardes, en fines de semana, o al tiempo que otros estudiantes están en otra actividad) que después se incorporen como tutores en el aula junto con usted. 2. Comenzar por ofrecer un número reducido de temas y permitir a los estudiantes formar grupos de estudio. 3. Practicar la tutoría grupal —pidiendo a los estudiantes que pongan especial atención a las preguntas y estrategias que usted está utilizando para que ellos encuentren el sentido del texto o problema en discusión—. Sea cual sea la estrategia que usted elija, permita y fomente que los estudiantes observen cómo brinda usted tutoría a otros estudiantes.

Una vez que los estudiantes comiencen a adquirir el dominio de temas, exhórtelos a que funjan como tutores de otros en el estudio del tema que ahora dominan. La práctica de tutoría es la misma que usted ha modelado con ellos, y la misma que el tutor de usted ha modelado con usted. Es esta reproducción de las relaciones tutoras entre los mismos estudiantes la que hace posible la atención personalizada al interior del grupo. Tómese tiempo para observar y comentar la tutoría que los estudiantes dan a sus pares, para refinar la práctica al interior del salón.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Cámara, Gabriel *et al.* *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Chevallard, Yves, Mariana Bosch y Josep Gascón. *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Horsori Editorial, 1997.
- Holt, John. *Learning All the Time*. Boston: Addison-Wesley, 1989.
- Holt, John, y Pat Farenga. *Teach your Own: The John Holt Book of Homeschooling*. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2003.
- López, Dalila, y Santiago Rincón-Gallardo. *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*. México: Conafe, 2003.

* No tome las recomendaciones que se presentan en esta sección como pasos a seguir. Se trata simplemente de orientaciones para ganar dominio de sus temas de estudio y practicar la tutoría. Si alguna de las recomendaciones le parece redundante o inútil, déjela de lado.

Recibido: 13 de marzo de 2012.

Aceptado: 5 de julio de 2012.

La tutoría como herramienta de combate al fracaso educativo en la enseñanza media básica de Uruguay

Adriana Aristimuño

PROFESORA TITULAR DE TIEMPO COMPLETO
DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY
Correo electrónico: aaristim@ucu.edu.uy



RESUMEN

Se presenta un tipo específico de tutoría que tiene lugar en la enseñanza media básica de Uruguay y forma parte de un programa orientado a combatir la deserción y el abandono de los estudios medios. El fracaso educativo en este tramo constituye el principal problema del sistema educativo de este país. Se describe brevemente la forma en que funciona la enseñanza media básica y se subrayan las diferencias entre la manera en que se desarrollan las asignaturas regulares y las tutorías. Se identifican las notas centrales de las tutorías y las principales estrategias de enseñanza. Se presentan conclusiones y algunas recomendaciones para el aula a partir del trabajo de campo realizado en centros educativos que aplican las tutorías.

Palabras clave: tutorías, fracaso educativo, secundaria básica, Uruguay.

ABSTRACT

A specific type of tutorial work is presented, as it happens in the secondary basic level in Uruguay, as part of a comprehensive program aimed at risk students. Student failure and dropout rates are the most important educational problem the country faces at present. A brief description is presented of the way the regular curriculum takes place, as well as the main differences between regular courses and "tutorías" are shown. The key features of tutorías are summarized, and the mostly used teaching strategies are described. Some conclusions and several recommendations for classroom activities are provided, as they emerge from fieldwork done at several schools that develop tutorías.

Key words: tutorial work, at risk students, secondary studies, Uruguay.

Introducción

En este trabajo se presentan las características de un tipo de tutoría que se desarrolla en el marco de un programa focalizado de la enseñanza secundaria básica de Uruguay orientado a la prevención del fracaso escolar.

Contexto y antecedentes

Se plantea que el concepto de fracaso escolar incluye tanto a los estudiantes que no logran acreditar un año de estudios con éxito, debiendo repetirlo, como a los que abandonan el sistema (por lo tanto, involucra los indicadores clásicos de "repetición" y "deserción").

En estos indicadores, la educación media básica de Uruguay presenta una situación grave. En efecto, en los últimos años la repetición del primer año de dicho tramo educativo ha llegado al 40% y el abandono trepa al 20%, el doble de lo que ocurre en la escuela primaria (Cardozo, 2008; ANEP, 2005: 126).

El problema ya era visible hace más de una década, sobre todo si se mira en perspectiva comparada: los varones de bajos ingresos de 15 años de edad que habían abandonado la secundaria básica eran 18.3% en Chile, 21.5% en Argentina y casi 44% en Uruguay (Kaztman y Filgueira, 2001). Dentro de este alto porcentaje, la mayoría no trabajaba ni buscaba trabajo.

En consecuencia, la tasa de egreso de la educación media superior constituye una de las mayores preocupaciones de las autoridades y los actores de la educación del país. De hecho, lo coloca muy lejos de los países que hace treinta años lograban cifras similares, como Argentina y Chile. En efecto, entre los jóvenes de 20 a 24 años, quienes completaron la educación media superior en los años 2006 y 2007, fueron 80% en Chile, 69% en Argentina y tan sólo 31% en Uruguay (Armas y Retamoso, 2010).

Queda claro, entonces, que el país tiene un enorme desafío por delante, ya que una ciudadanía educada constituye la base no sólo de una integración social necesaria, sino también de una economía competitiva y dinámica.

En este contexto, las autoridades de la educación ponen en marcha en 2008 el Programa de Impulso a la Universalización (PIU), orientado a detener y revertir estos altos niveles de fracaso educativo. Se plantea disminuir en 25% los niveles de fracaso en los centros de educación media pública con los peores resultados de los últimos años, focalizando la política en una población de 19 mil jóvenes, sobre un total de 300 mil.

El PIU tiene cinco componentes, a saber: un reforzamiento de los equipos multidisciplinarios que trabajan en los centros para mejorar el contacto con las familias de los alumnos en riesgo; un componente económico para dotar a los alumnos de los apoyos que necesiten en términos de trans-

porte, útiles y alimentación; una mayor cantidad de horas docentes para trabajar con los alumnos, y un espacio pedagógico de tutorías. Las características de las tutorías es el tema central de este trabajo.

Las tutorías del Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico

Un centro de educación media básica en Uruguay tiene la función de recibir a todos los estudiantes que se inscriban, siempre que residan en la zona. Esto determina que todos los alumnos deban ser aceptados. Una consecuencia de esta política irrestricta e inclusiva es que los grupos de primer año pueden llegar a estar integrados por hasta 45 o 48 alumnos.

El currículo del ciclo básico de educación media está compuesto por un alto número de asignaturas (nunca menos de 12, según el año) y, por tanto, sobre todo en primer grado, los alumnos deben realizar importantes esfuerzos por adaptarse al cambio que significa pasar de una maestra única a más de doce o trece profesores diferentes, en el marco de grupos muy numerosos, llenos de desconocidos. Varios autores han considerado que estos elementos de la arquitectura del sistema pueden tener una parte importante de la responsabilidad por los problemas que los alumnos están enfrentando para permanecer en el mismo y lograr aprendizajes.

Precisamente, las tutorías están pensadas con otro diseño.

La tutoría tiene lugar fuera del horario escolar regular, al finalizar o antes de comenzar el turno respectivo; en la tutoría, un pequeño grupo de alumnos previamente asignado —no más de 10 o 12— comparte un espacio de tiempo con un docente que conocen de alguna asignatura regular del currículo pero con una metodología diferente.

Los profesores son asignados para conducir el espacio de tutoría con base en el área del conocimiento del que provienen (su formación docente inicial), la disposición que expresan para hacerse cargo del aprendizaje de los alumnos con dificultades y su capacidad de entablar relaciones de confianza con ellos, además de la flexibilidad y la apertura a la experimentación.



De hecho, una tutoría generalmente comienza con la pregunta “¿qué tienen para hacer hoy?”, que implica que el docente se pone al servicio de lo que los alumnos necesitan. Puede ser completar una lámina para Dibujo, puede ser preparar una prueba de Física, puede ser ponerse a resolver unos ejercicios para Matemáticas, o leer un texto de Literatura y resumir sus principales ideas. Todas estas tareas se realizan en el espacio de la tutoría, bajo la orientación del profesor tutor, en forma individual o en pequeños grupos.

Los centros educativos agrupan diferentes asignaturas de una amplia área de conocimiento en torno a un docente tutor. Así, por ejemplo, un docente de Física deviene tutor de alumnos en esa asignatura y también en Biología; un docente de Literatura se hace cargo de esa asignatura y también de Historia, Geografía o Español, lo mismo que los profesores de Inglés, mientras que los de Matemáticas sólo se ocupan de dicha asignatura.

Los tutores, como ha sido estudiado a través de la investigación empírica en centros que aplican el programa (Aristimuño *et al.*, 2010; Aristimuño, 2011), se convierten en un docente diferente respecto al docente regular de asignatura. Esta transformación se puede resumir en tres características que definen su forma de desarrollar la tutoría: la *simultaneidad* para trabajar diferentes asignaturas; la *experimentación* de diferentes estrategias didácticas, según lo demanda cada situación concreta, y la *personalización* en el vínculo con los estudiantes, en

grados mucho mayores a los que se pueden lograr en los salones usualmente superpoblados de las aulas de asignatura regular.

En cuanto a las estrategias de enseñanza predominantes, se han podido observar varias. Las más frecuentes tienen que ver con estrategias de orientación y guía, búsqueda y organización de materiales, estrategias para mejorar el manejo del tiempo por parte de los alumnos (que es uno de los problemas más frecuentes en primer grado), interpretación de consignas y corrección de errores.

Uno de los impactos más sobresalientes de estas tutorías está ligado a la percepción que sobre el rol docente desarrollan los estudiantes. Usualmente, el docente es visto como ligado a una asignatura, pero en las tutorías, excepto en Dibujo y Matemáticas, los profesores son vistos como personas que buscan y construyen las respuestas con los alumnos. Esto hace que el alumno se haga una imagen del profesor más abierta y flexible, no tan ligado a un área de conocimiento. Esta percepción retroalimenta positivamente en la relación de cercanía que la tutoría exige.

Conclusiones

El tipo de tutoría que se presenta en este artículo se ha convertido en la más importante herramienta pedagógica que las autoridades de la educación pública media básica han puesto en marcha para combatir el fracaso escolar en Uruguay.

Estas tutorías han dado lugar a una transformación en la manera en que se ejerce el rol docente en este tramo de la educación básica en el país. Las notas que definen esta manera diferente de ejercer el rol pueden resumirse de la siguiente manera:

- Se manejan en forma simultánea diferentes contenidos, dado que varias asignaturas confluyen en un mismo espacio porque el profesor tutor orienta a estudiantes que trabajan, cada uno, en una asignatura;
- El tutor consulta y coordina con los docentes de asignaturas regulares para comprender mejor las consignas y tareas que le plantean sus alumnos en tutoría;

- El tutor experimenta diferentes estrategias en función de las demandas que le plantean los alumnos, muchas veces en forma simultánea; y
- La relación con los alumnos se puede personalizar más que en las asignaturas regulares, ya que los grupos son más pequeños y se crean las condiciones para que surjan relaciones de mayor confianza y a la vez concentración.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*. Montevideo: ANEP, 2010.
- Armas, Gustavo de, y Retamoso, Alejandro. *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF, 2010.
- Aristimuño, Adriana, et al. "Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de la política de universalización de la educación media en Uruguay". Encuentro Interregional de Investigadores en Educación. Antofagasta, noviembre de 2010.
- Aristimuño, Adriana. "La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del Ciclo Básico". IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, septiembre de 2010.
- Aristimuño, Adriana. "La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la secundaria básica de Uruguay". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2) (2011): 59-81. Disponible en: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf>> (consulta: 14 de febrero de 2012).
- Caillods, Françoise, y Jacinto, Claudia (coords.). *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina*, vol. I, IIEP, Programme de Recherche et d'Etudes: Stratégies d'Education et de Formation pour les Groupes Défavorisés. París: UNESCO-IIEP, 2007.
- Cardozo, Santiago. "Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay, 1990-2008". *Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2008.
- Jacinto, Claudia, y Terigi, Flavia. ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IIEP/Santillana, 2007.
- Jacinto, Claudia. "Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria". *Debate*, núm. 7, 2009. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>> (consulta: 03 de julio de 2012).
- Viel, Patricia. "La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes". *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Comp., Claudia Romero. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

El aula de tutoría presenta varias notas que la convierten en un lugar estimulante para el aprendizaje. De hecho, la principal recomendación que puede formularse es que se mantengan las condiciones generales en que se desarrollan las tutorías hoy, con grupos más pequeños que las clases regulares, y relaciones predominantemente fluidas y de empatía entre docentes y alumnos.

De todos modos, se pueden señalar algunos aspectos que los mismos docentes expresan que pueden profundizarse y mejorarse para lograr mejores ambientes generadores de aprendizajes. Estos aspectos tienen que ver con las necesidades de los profesores de mejorar su formación en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, que es bastante deficitaria, y las escasas herramientas que tienen para hacer frente a algunas realidades familiares y psicológicas de los alumnos, que traban o dificultan sus posibilidades de aprendizaje. Este tipo de apoyo podría ofrecerse como formación en servicio para los profesores, o bajo la forma de mayor colaboración entre los psicólogos que trabajan en los centros y los profesores tutores.

Complementariamente, y desde una mirada positiva, deben aprovecharse todavía más las incipientes formas de mentoría o tutoría entre pares (que fueron relevadas en algunos centros), en las que los alumnos más avanzados explican y desarrollan conocimientos para el aprovechamiento de los alumnos con más dificultades de manera sencilla y colegial.

Recibido: 15 febrero 2012.

Aceptado: 17 de octubre de 2012.

suscríbete ahora

12 EJEMPLARES AL PRECIO DE 10

RECIBE LA EDICIÓN MENSUAL EN TU PROPIO DOMICILIO

SUSCRIPCIÓN ANUAL

EN MÉXICO
\$400.00

EN EL EXTRANJERO
\$110.00 dólares

Deposita en la cuenta BBVA Bancomer 00446634494 y envía la ficha de depósito con todos tus datos (nombre, dirección completa, teléfono y, en su caso, RFC) al fax (55) 55 50 58 00 y 01 ext. 119, para mayores informes comunícale al (55) 55 50 58 01 ext. 216

reunimex@servidor.unam.mx
www.revistadelainiversidad.unam.mx

REVISTA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÉXICO

El poder de la tutoría en pares bilingües durante la enseñanza de ciencia: Diseñando oportunidades para explicar

María G. Arreguín-Anderson

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIO
UNIVERSIDAD DE TEXAS EN SAN ANTONIO, ESTADOS UNIDOS
Correo electrónico: maria.arreguinanderson@utsa.edu

Zulmaris Díaz

DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO E INSTRUCCIÓN
UNIVERSIDAD DE TEXAS-PAN AMERICANA, ESTADOS UNIDOS
Correo electrónico: diazz@utpa.edu

José Agustín Ruiz-Escalante

PROFESOR DE PEDAGOGÍA BILINGÜE Y DUAL
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO E INSTRUCCIÓN
UNIVERSIDAD DE TEXAS-PAN AMERICANA, ESTADOS UNIDOS
Correo electrónico: jare21@yahoo.com



RESUMEN

En este artículo se propone la utilización de la tutoría en pares como estrategia para facilitar la elaboración de explicaciones mientras se aprende la ciencia. Los autores argumentan que, sistemáticamente incluida dentro de la instrucción, la tutoría en pares permite que un estudiante con mayor dominio de la materia auxilie a un compañero en el aprendizaje de la ciencia al mismo tiempo que ambos se involucran en la práctica de todas las destrezas del lenguaje. A manera de ilustración, los autores narran cómo una lección de ciencias naturales se enriqueció con dos estrategias de tutoría: parejas de discusión guiada y parejas de tutoría multiedad. A través de estas estrategias, los estudiantes aprendieron ciencia al tiempo que reconocieron los beneficios cognoscitivos que resultan de brindar explicaciones.

Palabras clave: tutoría, estrategias, pares, ciencia, e involucramiento cognoscitivo.

ABSTRACT

This article describes how the use of tutoring strategies in pairs facilitates students' involvement in explanation giving while learning science. The authors argue that the systematic infusion of peer tutoring allows students with higher levels of language proficiency to assist a classmate in learning science while both partners practice all language skills. To illustrate their argument, the authors narrate how a science lesson was enriched with two peer tutoring strategies: guided peer discussion and cross-age tutoring. Through exposure to these strategies, students learned science while recognizing the cognitive benefits that result from explanation giving.

Key words: tutoring, strategies, pairs, science, and cognitive engagement.

Las expectativas académicas inherentes a las actividades de exploración científica pueden ser abrumadoras para los estudiantes inmersos en un ambiente escolar bilingüe. No sólo se espera que estos estudiantes exploren e intenten descifrar el mundo que los rodea, sino que también se involucren en la formulación de preguntas, la recopilación de información y la comunicación de las observaciones en un idioma que no necesariamente dominan (Bass, Contant y Carin, 2009). En este artículo se propone la tutoría en pares como una estrategia que sistemáticamente incluida en la instrucción, permita que un estudiante con mayor dominio de la materia auxilie a un compañero en el aprendizaje de ciencias naturales, al tiempo que ambos practican todas las destrezas del lenguaje. Específicamente, se explican dos estrategias de tutoría en pares: parejas de discusión guiada y parejas de tutoría multiedad, y se describe una lección de ciencia que incorpora estas dos estrategias con la finalidad de involucrar a estudiantes de quinto año bilingües en la elaboración de explicaciones académicas. Esta experiencia se llevó a cabo en una escuela primaria del sur de Texas a la que acuden, en su mayoría, estudiantes de origen mexicano. En este estado, la población estudiantil cuya lengua materna no es el inglés generalmente participa en programas bilingües con la finalidad de tener una educación que idealmente tome en cuenta sus necesidades lingüísticas y académicas.

Frey y Reigeluth (1986) definen la tutoría como una estrategia de instrucción individualizada que se caracteriza por el contacto humano en esquemas de interacción de uno a uno. La tutoría no es una estrategia que involucre a un grupo numeroso, ya que al ser individualizada se presta para que la retroalimentación sea instantánea. Para el caso de la lección que aquí se describe, se diseñaron esquemas de tutoría en pares socialmente simétricos. Por lo tanto, se integraron pares formados por dos estudiantes durante periodos breves para que ambos tuvieran la oportunidad de explicar y aprender los conceptos de la lección.

Las explicación o verbalización de conceptos académicos dentro de contextos sociales se ha relacionado con beneficios cognoscitivos (Fawcett y Garton, 2005). Además de facilitar el involucramiento mental, las conversaciones académicas proporcionan el contexto natural para el uso de todas las destrezas de lenguaje (leer, escribir, escuchar y hablar). El argumento a favor de la integración del contenido de ciencias y la práctica de destrezas del lenguaje ha sido documentado por varios autores (Arreguín-Anderson y Ruiz-Escalante, 2007; Buxton, Lee y Penfield, 2010; Chamot y O'Malley, 1994). Lo más importante, señalan Rodríguez, Zozakiewicz y Yerrick (2005), es que dichas conversaciones o diálogos surjan en el marco de "actividades auténticas", similares a las que los científicos llevan a cabo en la vida real.

Marco teórico

La tutoría en pareja fomenta el diálogo entre los estudiantes, suscitando así el aprendizaje y el conocimiento. De acuerdo con Bakhtin (1986), cuando los dialogantes están de acuerdo o en desacuerdo respecto a un tema su entendimiento acerca del mismo se incrementa. Además, la decisión entre mantener su punto de vista o descartarlo estimula el intercambio de ideas, creando así oportunidades para un entendimiento mutuo, dando como resultando el avance cognoscitivo de ambos participantes. Esta comprensión se manifiesta una vez que los sujetos son capaces de defender y articular su punto de vista de una manera lógica y convincente en su papel de dialogantes (Webb, Farivar y Mastergeorge, 2002; Vygotsky, 1986).

Freire explica que "sin el diálogo no hay comunicación, y sin la comunicación no hay verdadera educación" (2003: 92-93). La verdadera educación es aquella en que el aprendiz crea y reflexiona por medio del diálogo en dos niveles: estudiante ↔ estudiante y maestro ↔ estudiante. Este flujo bidireccional provee oportunidades en donde cada uno de los dialogantes aprende del otro y por tal razón la línea divisora de sus conocimientos se desvanece, convirtiéndose, así, en una frontera de

posibilidades que los participantes pueden cruzar, transgredir y redefinir (Rule, 2009). Por ningún motivo la educación debe convertirse en lo que Freire llama una “educación bancaria,” en donde el docente se convierte en el que deposita la información, inhibiendo en los estudiantes el poder de la creatividad y la indagación, y transformándolos en elementos pasivos que solamente reciben y memorizan.

Más que enseñar de una manera bancaria, el docente debe de promover el diálogo en el salón de clases. Pero este diálogo, como explica Freire (2003), debe ser más que un intercambio de ideas. En un verdadero diálogo, los participantes mutuamente reflexionan, analizan y profundizan en conocimientos que gradualmente construyen en contextos auténticos y en los que tienen la oportunidad de participar activamente. Esto es especialmente importante durante el aprendizaje de las ciencias naturales, materia que se puede convertir en lo que Bakhtin categoriza como la “ciencia falsa” (1986: 145), que se basa en comunicar algo que no ha sido experimentado, formulando así un análisis superficial y, en ciertos casos, con equivocaciones. Pero para que el estudiante adquiera un entendimiento más a fondo de las ciencias naturales es necesario darle la oportunidad de experimentar y dialogar sobre lo experimentado, de tal manera que para el estudiante el concepto científico se convierta en sujeto propio, o lo que Bakhtin llama “el otro yo” (1986: 145). Por medio del diálogo y la experimentación los estudiantes se convierten en usuarios y creadores de ciencias. Para Bakhtin y Freire, el diálogo significaba más que una manera de comunicarse, el diálogo es una manera de ser. Solamente “a través de la comunicación el ser humano le da significado a la vida” (Freire, 2003: 77) y “el hombre se hace hombre, ya que se descubre ante él y los demás” (Bakhtin, 1973: 213).

No obstante, para los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma, tener que explicar y comunicar sus ideas y conocimientos al docente o ante todos los compañeros la clase puede ser agobiante y resultar en una barrera emocional, o lo que Krashen (1985) titula como “filtro afectivo,” que impide el libre intercambio de ideas. Por lo tanto,

la opción más apropiada durante la tarea de explicación puede ser la creación de pares bilingües. Es importante tomar en consideración las habilidades lingüísticas al momento de formar las parejas. Moll (1989) recomienda que se hagan pares con un margen pequeño de habilidad lingüística, de tal manera que los estudiantes puedan mutuamente ayudarse y servirse de apoyo durante el proceso de aprendizaje.

Una lección: dos estrategias

En esta sección se describe la fase final de una lección de ciencias que gira en torno al tema de la densidad. Esta lección fue realizada con un grupo bilingüe de quinto año con el propósito de incluir dos actividades de tutoría en pares: parejas de discusión guiada y parejas de tutoría multiedad, con especial énfasis en la formulación de explicaciones. Al inicio de la lección se les indicó a los estudiantes el tipo de conducta general que se esperaba. Específicamente, se hizo hincapié en la importancia de esperar turno, escuchar atentamente, contestar en oraciones completas y respetar las opiniones vertidas. Posteriormente, el maestro formó pares heterogéneos, tomando como criterio los niveles académicos y lingüísticos de los estudiantes, de tal manera ambos se complementaran. En la siguiente sección, los autores describen las dos estrategias utilizadas en la etapa final de la lección de ciencias.

Pares de discusión guiada

Dentro de las estrategias que se presentan a continuación se propone que los estudiantes mismos tomen el papel de tutores durante las lecciones. La estrategia de discusión guiada consiste en el uso de destrezas auditivas y orales mientras los pares discuten y llegan a un consenso respecto a una afirmación u oración declarativa/interrogativa hecha por el maestro, relacionada con la lección. En este caso, tales oraciones se generaron luego de que los estudiantes exploraron el concepto de densidad y luego de una discusión general donde el maestro explicó el vocabulario y las conexiones académicas del tema. Durante las discusiones guiadas se les pidió a los estudiantes que escucharan mientras el maestro

Materia y densidad

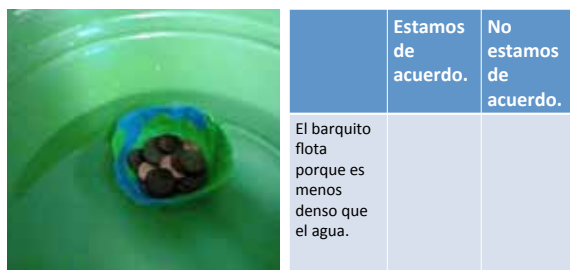


FIGURA 1

Oración muestra para discusión en pares

leía una oración proyectada en una pantalla, como se muestra en la figura 1.

En este caso, el maestro agregó una fotografía tomada durante las actividades iniciales de exploración en que participaron los estudiantes. La intención era establecer una conexión clara con el conocimiento previo de los estudiantes y ayudarlos a generar explicaciones. El barco, construido con plastilina, tenía que sostener el mayor número de centavos y flotar. Los pasos fueron los siguientes:

1. Los estudiantes discutieron lo que pensaban de la oración escrita en la diapositiva del Power Point; observaron la fotografía incluida a un lado, discutieron y, finalmente, asumieron una posición que estaban preparados a defender y explicar. Si uno de los estudiantes demostraba tener dificultades, su compañero debía auxiliarlo hasta que ambos estuvieran listos para explicar su razonamiento de manera individual.
2. Utilizando una notita autoadhesiva por par, los estudiantes escribieron lo que pensaban y la colocaron en la sección apropiada de una tabla donde se indicaba “de acuerdo/no estamos de acuerdo”, como se indica en la figura 2.

Posteriormente, el maestro llamó al azar a tres estudiantes para que de manera individual explicaran el razonamiento tras la decisión que tomaron. Al



FIGURA 2

Resultados de la discusión guiada

hacerlo se les indicó que tenían acceso a bancos de palabras generados por ellos durante la lección previa, así como a tableros y otros elementos visuales colocados en las paredes del aula. Estos estudiantes seleccionados al azar contestaron utilizando patrones lingüísticos que servían como inicio de su respuesta. Por ejemplo:

- No estamos de acuerdo con esa aseveración, ya que _____. Nosotros pensamos que _____.
- Estamos de acuerdo con esa aseveración, ya que _____. Nosotros pensamos que _____.

De ser necesario, los estudiantes podían solicitar apoyo de su pareja. Esta tarea les dio a los pares la suficiente práctica para la exploración de una siguiente estrategia, en la que tendrían la oportunidad de compartir los conocimientos recién adquiridos al mismo tiempo que asumían el papel de expertos por

medio de la estrategia de tutoría entre estudiantes de diferentes grados escolares que se practicaría a continuación.

Pares de explicación entre estudiantes de diferentes edades y grados escolares

En las interacciones multiedad, los estudiantes mayores, o estudiantes en grados superiores, explican un concepto a los estudiantes más jóvenes. Para esta lección, pares de estudiantes de quinto grado diseñaron una botella de exploración como parte de una sesión de explicación con estudiantes de primer grado. Utilizando botellas de agua recicladas, los estudiantes seleccionaron 10 objetos, incluyendo algunos que flotarían y otros que se hundieran, con la única condición de que cupieran por el orificio de la botella. Luego se siguieron estos pasos:

1. Los estudiantes de quinto grado fueron asignados a un par de tutoría con estudiantes de primer grado.
2. Utilizando sus botellas de descubrimiento, en las cuales ya habían introducido los objetos seleccionados, los estudiantes vaciaron el contenido en la alfombra y pidieron a su compañero de primer grado que predijera la flotabilidad de cada objeto indicando razones para su decisión.
3. Luego de hacer la predicción, los estudiantes de quinto grado debían llenar su botella de agua y ayudar a su pareja a poner cada objeto a prueba.
4. Los estudiantes de quinto debían explicar el concepto de densidad a su pareja, de tal manera que tuvieran un entendimiento del concepto.
5. Finalmente, los estudiantes de primer grado debían explicar a su pareja de quinto grado lo que aprendieron en sus propias palabras y estos últimos debían proporcionar retroalimentación.

Un aspecto clave en la implementación de esta estrategia fue la selección cuidadosa de objetos

que los estudiantes de quinto grado colocaron dentro de la botella. Previamente a la sesión de tutoría se discutió la importancia de introducir una disonancia cognoscitiva. En otras palabras, era importante escoger objetos cuya densidad sorprendiera a los estudiantes de primer grado, forzándolos a reacomodar categorías mentales previamente construidas. Por ejemplo, uno de los estudiantes de quinto grado seleccionó una canica y un dulce esférico de chocolate del mismo tamaño. Aunque a simple vista ambos tenían el mismo volumen, al colocarlos en el agua la canica se hundió y el dulce de chocolate flotó, sorprendiendo al estudiante de primer grado.

Final de la lección

Luego de que los estudiantes de primer grado regresaron a su aula, la lección concluyó con una sesión de reflexión en la que los estudiantes de quinto grado expresaron sus perspectivas respecto al tipo de actividades en que participaron. En general, los estudiantes estuvieron de acuerdo con la necesidad de utilizar objetos concretos para lograr un mejor entendimiento durante las sesiones de tutoría. Esto es imprescindible, ya que, como afirmó Juan Alberto: “Si les explico y no les enseño nada se les va a olvidar”. Además, indicó Petra: “Cuando vean las cosas que juntamos para meter a la botella, va a ser más fácil que digan si piensas que las cosas flotan o se hunden”. Los estudiantes también mencionaron la importancia de ajustar las explicaciones de acuerdo con las necesidades y el nivel de la audiencia (figura 3), como expresó Manuel: “Si veo que batalla voy a traer mi libreta para escribir y dibujarle”, pero, sobre todo, los estudiantes de quinto grado se dieron cuenta de cuánto habían aprendido al explicar, según lo expresó Jorge, uno de los estudiantes de quinto grado, quien indicó: “Esos niños no sabían nada acerca de la densidad. ¡Les tuvimos que decir todo!

Las estrategias de tutoría utilizadas en esta lección proveen ventajas cognoscitivas que resultan al entretener objetivos de lenguaje y objetivos de ciencia durante las sesiones de tutoría en pares. Estas activi-



FIGURA 3

Discusiones acerca de la densidad en pares de estudiantes de diferentes grados escolares.

dades permiten, de manera casi imperceptible para los estudiantes, practicar una variedad de destrezas y conocimientos.

Conclusiones

Por medio de las estrategias de tutoría en pares, los educandos tienen la oportunidad de dar explicaciones académicas, en las que se integran el lenguaje y los conocimientos científicos, aunque King (1999) indica que colocar a los estudiantes en grupos no garantiza el crecimiento cognoscitivo. Basados en esta experiencia, se podría agregar que colocar a los estudiantes en grupo sin considerar su nivel de desarrollo en su primer y segundo idioma podría resultar en escasas ventajas no sólo cognoscitivas sino también lingüísticas y académicas. Al final, se espera que los estudiantes generen preguntas, formulen una hipótesis, recolecten datos, experimenten, generen y describan resultados, además de discutir ideas y conclusiones. Esencialmente, las tareas de tutoría en pares en las que se entretajan la ciencia y las destrezas del lenguaje proporcionan el contexto natural para el diálogo, de acuerdo con Bakhtin y Freire. Es en este contexto que los estudiantes bilingües tienen acceso a herramientas lingüísticas y académica con las cuales involucrarse de manera significativa, no sólo en el estudio sino en el análisis, el consumo y la producción de conocimientos científicos.

REFERENCIAS

- Arreguín-Anderson, María G., y José A. Ruiz-Escalante. "El aprendizaje para el descubrimiento y la enseñanza inquisitiva: Expandiendo los horizontes de las ciencias para los estudiantes bilingües". *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education*, 9. 2 (2007): 28-39.
- Bakhtin, Mikhail, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*, traducción de R.W. Rotsel. Ardis: An Arbor, 1973.
- Bakhtin, Mikhail, M. *Speech genres and other late essays*, traducción de Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
- Bass, Joel E., Terry L. Contant y Arthur A. Carin. *Activities for Teaching Science as Inquiry*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2009.
- Buxton, C., O. Lee y R. Penfield. "Developing English Literacy through Science Instruction". *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5.2 (2010): 11-15.
- Chamot, Anna U., y J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Nueva York: Addison-Wesley, 1994.
- Fawcett, Lillian M., y Alison F. Garton. "The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability". *Journal of Educational Psychology*. 75 (2005): 157-179.
- Frey, Linda A., y Charles M. Reigeluth. "Instructional models for tutoring: A review". *Journal of Instructional Development*, 9.1 (1986): 2-8.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*, traducción de Myra Bergman Ramos. Nueva York: Continuum, 2003.
- King, Alison. "Discourse patterns for mediating peer learning". *Cognitive perspectives on peer learning*. Ed. por Angela M. O'Donnell y Alison King. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999: 87-115.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman, 1985.
- Moll, Luis C. "Teaching second language students: A Vygotskian perspective". *Richness in writing: Empowering ESL students*. Ed. por Donna M. Johnson y Duane H. Roen. White Plains, NY: Longman, 1989.
- Rodriguez, Alberto J., Cathy Zozakiewics y Randy Yerrick. "Using prompted praxis to improve teacher professional development in culturally diverse schools". *School Science and Mathematics*, 105.7 (2005): 352-362.
- Rule, Peter. "Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning". *Educational Philosophy and Theory*, 43. 9 (2011): 926-942.
- Vygotsky, Lev S. *Thought and Language*. Boston, MA: MIT Press, 1986.
- Webb, Noreen M., Sydney H. Farivar y Ann M. Mastergeorge. "Productive helping in cooperative groups". *Theory into Practice*. 41.1 (2002): 13-60.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Recomendaciones de aplicación en el aula

Una recomendación crucial al implementar las estrategias de tutoría multiedad con estudiantes bilingües consiste en asegurarse de que dichas sesiones se lleven a cabo en un aula cuyo ambiente esté impregnado de una variedad de recursos visuales y lingüísticos. Con esto en mente, los factores a considerar dentro de la planeación de actividades colaborativas incluyen un ambiente rico en lenguaje escrito (bancos de palabras, paredes de palabras, tableros de ciencia, matemáticas, etc.). Esto es importante, ya que estos recursos auxilian tanto a quien proporciona la tutoría como a quien la recibe. Dentro de las paredes de palabras, por ejemplo, los maestros deben asegurarse de incluir terminología clave de la ciencia, con el fin de que los estudiantes practiquen la tutoría utilizando el discurso académico al explicar de manera escrita u oral su razonamiento.

La segunda recomendación consiste en enriquecer la estrategia de pares de discusión guiada con una variedad de patrones lingüísticos. Por ejemplo, las destrezas de comparar y contrastar, causa y efecto, y orden de eventos que frecuentemente se utilizan al llevar a cabo investigaciones científicas, requieren que el estudiante recurra a expresiones como:

- Una similitud entre _____ y _____ es _____.
- La diferencia entre _____ y _____ es _____.
- _____ ocasionó _____ debido a _____.
- Inicialmente _____. Posteriormente _____.

Este tipo de patrones lingüísticos, utilizados en cualquier grado escolar, preparan a los estudiantes para enfrentar los retos académicos presentes y futuros. Una vez que los estudiantes dominen el discurso requerido en actividades científicas en los que se involucran rutinariamente, podrán transmitir su uso de manera auténtica al asumir su papel como tutores.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Seidlitz, John. *Navigating the ELPS: Using Standards to Improve Instruction for English Language Learners*. San Antonio, TX: Canter Press, 2010.
- Alanis, Iliana. "Learning from each other: Bilingual pairs in dual-language classrooms". *Dimensions of Early Childhood*, 39. 1 (2010): 21-27.
- Arreguín-Anderson, María, G., y Jennifer J. Esquierdo. "Overcoming difficulties: Bilingual second-grade students do scientific inquiry in pairs during a lesson on leaves". *Science and Children*, 48.7 (2011): 68-71.

Recibido: 18 de febrero de 2012.

Aceptado: 23 de junio de 2012.



De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización

Celia R. Rosemberg

INVESTIGADORA INDEPENDIENTE

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Correo electrónico: crrosem@hotmail.com

Florencia Alam

BECARIA DOCTORAL

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Correo electrónico: florencialam@gmail.com



RESUMEN

De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización tiene como objetivo promover simultáneamente el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de cuatro y cinco años y niños de 12 y 13 años a través de la realización de actividades de alfabetización y de la lectura de cuentos de los niños mayores a los pequeños. En talleres semanales los coordinadores pedagógicos y miembros del equipo de investigación capacitan a los niños mayores para llevar a cabo la tutoría. Una semana después se realiza la actividad de tutoría entre el niño pequeño y el mayor. En este trabajo se presenta la implementación del programa en una escuela de la ciudad de Buenos Aires y en una de Provincia de Buenos Aires, Argentina, a las que concurrían niños pertenecientes a poblaciones urbano-marginadas. Asimismo, se ilustra la implementación del programa por medio del análisis de interacciones.

Palabras clave: niños tutores, desarrollo lingüístico y cognitivo, poblaciones urbano-marginadas

ABSTRACT

From Child to Child: a Child Tutorial Literacy Program aims to promote simultaneously language and cognitive development of children of 4 and 5 year old and children of 12 and 13 years old through literacy activities and story reading from the older to the younger ones. In weekly workshops teaching coordinators and members of the research team train the older children to conduct tutoring. A week after the tutoring activity takes place between the young child and the older one. This paper presents the implementation of the program at a school in the city of Buenos Aires and at a school in the Province of Buenos Aires, Argentina, attended by children belonging to marginalized urban populations. It also illustrates the implementation of the program through the analysis of interactions.

Key words: child tutoring, language and cognitive development, marginalized urban populations.

Introducción

En este texto se presenta *De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización* (Rosemberg y Alam, 2009, en curso), que tiene como objetivo promover simultáneamente el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de cuatro y cinco años y niños de 12 y 13 años a través de la realización de actividades de alfabetización y de la lectura de cuentos de los niños mayores a los pequeños.

Concebimos la alfabetización como un proceso que involucra una serie de conocimientos y habilidades de tres tipos (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004: 57-78; Rosemberg y Ojea, 2010: 19-22). Por una parte, los niños tienen que aprender que la escritura es lenguaje, es decir, que comunica significados. A su vez, tienen que llegar a dominar el sistema de escritura. Esto significa que deben entender que en muchas lenguas, como el español, las letras representan los sonidos del lenguaje oral, identificar las letras y aprender a trazarlas, y conocer y poder aplicar las reglas de combinación de las letras para formar palabras. El niño necesita, asimismo, desarrollar el estilo del discurso explícito y descontextualizado que caracteriza al lenguaje escrito. Este estilo resulta de las características de la comunicación diferida en las situaciones en que se lee y escribe. En el lenguaje escrito la información tiene que ser explícita; todo tiene que estar dicho con palabras precisas. Además, la información tiene que estar ordenada y organizada para que pueda ser comprensible para quien la lee.

Antecedentes

De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización recupera los resultados de trabajos previos (Stein, 2010: 126-132) que han mostrado que en grupos urbano-marginados las interacciones entre niños tienen una gran relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños. Asimismo, se atiende a las investigaciones que han mostrado que

el trabajo colaborativo dentro del aula puede promover el desarrollo de una educación inclusiva (César y Santos, 2006: 333-346; César, 2009: 203-233).

El diseño del programa se apoya especialmente en las investigaciones previas sobre las relaciones de tutoría entre el experto y el aprendiz (Chi, Siler y Jeong, 2004: 363-387; Kermani y Moallem, 1997: 453-485; Kronqvist, 2008: 11-32), así como en la implementación de programas de tutoría cuyo objetivo es la promoción de la lectura (Leland y Fitzpatrick, 1993: 292-301; Miciano, 2006: 76-84; Topping, 1987: 133-145; Topping y Bryce, 2004: 595-621; Wright y Cleary, 2006: 99-107).

Las investigaciones acerca de las interacciones tutoriales llevadas a cabo con metodologías cuasi experimentales intentan estudiar, en su mayoría, el impacto de la tutoría en el aprendizaje. En muchos casos tienden a focalizarse en el desarrollo de alguno de los sujetos implicados en la díada: el tutor (Verba, 1998: 195-216; Roscoe y Chi, 2004: 1179-1184 y 2008: 321-350; Chi y Roy, 2010: 401-412) o el aprendiz (Chi, Roy y Hausmann, 2008: 301-341; Cohen, Kulik y Kulik, 1982: 237-248).

Por su parte, los programas educativos de tutoría se llevan a cabo en proyectos de intervención en contextos escolares. En su mayoría, estos programas buscan el desarrollo de ambos sujetos —el tutor y el aprendiz— y contemplan el entrenamiento previo de los tutores. El programa de tutoría que elaboramos para promover la alfabetización retoma los resultados de programas implementados previamente que señalan como factores intervinientes en la eficacia de la tutoría una diferencia de dos años de edad como mínimo entre tutor y aprendiz (Schrader y Valus, 1990: 589-597) y el entrenamiento previo de los tutores (Palincsar, Brown y Martin, 1987: 231-253; Recrut, 1994: 356-362; Schneider y Barone, 1997: 136-143; Berliner y Casanova, 1998: 14-15).

En el marco de estos planteamientos, consideramos que se establece una relación de tutoría cuando

un sujeto instruye a otro en temas en los que el primero es un experto y el segundo un novato (Damon y Phelps, 1989: 9-19). Las interacciones tutoriales no deben entenderse, sin embargo, en términos unidireccionales, donde el experto sólo instruye y el novato sólo aprende, sino que, como han mostrado otros trabajos (Chi y Roy, 2004: 1179-1184), ambos sujetos pueden beneficiarse en términos de aprendizaje en este tipo de intercambios. En esta línea, el programa se propone capitalizar las interacciones entre niños de diferentes edades para conformar una matriz que soporte el inicio del proceso de alfabetización de los más pequeños y genere un contexto de lectura y escritura significativo en el que los niños mayores desarrollen un mayor dominio del sistema de escritura, mejorando sus habilidades como lectores y escritores.

Los niños participantes

En este trabajo se presenta la implementación del programa en dos escuelas, una ubicada en la ciudad de Buenos Aires y la otra en la Provincia de Buenos Aires en Argentina. Los niños que concurren a estas escuelas pertenecen a poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones habitualmente llamadas “villas de emergencia”, conformadas por viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente Bolivia, Paraguay y Perú. En su mayoría, se trata de familias numerosas cuya transición al medio urbano local se caracteriza no sólo por la hibridación de pautas culturales de origen, sino también porque su vida cotidiana transcurre en situación de indigencia y pobreza extrema. Los adultos poseen un bajo grado de alfabetización —completaron siete años de escolaridad o menos—, están desocupados o poseen ocupaciones inestables sin beneficios sociales. En estos hogares, en general, no hay libros ni revistas para niños o adultos.

La implementación del programa

En talleres semanales, los coordinadores pedagógicos y miembros del equipo de investigación capacitaban

a los niños mayores para llevar a cabo la tutoría: se leían los cuentos que luego leerían a los pequeños, se pensaban y discutían estrategias destinadas a mantener la atención del pequeño y se les estimulaba a formular distinto tipo de preguntas. Asimismo, se reflexionaba en torno al vocabulario de los textos y acerca de cómo explicar el significado de palabras desconocidas a un niño pequeño. Se promovía el relato de experiencias personales relacionadas con los textos y la descripción descontextualizada de objetos y escenas. Los niños aprendían a formular las instrucciones para las actividades y los juegos con claridad y precisión, estrategias para ayudar a un niño pequeño a escribir su nombre y otras palabras simples y juegos con los sonidos de las palabras para promover en los niños pequeños el desarrollo de la conciencia fonológica.

En una segunda instancia semanal se realizaba la actividad de tutoría: cada uno de los niños más grandes leía a uno de los pequeños de jardín de infantes un cuento y realizaba actividades de alfabetización y juegos. Las situaciones de tutoría se videograban con audio. El análisis de estas situaciones constituyó el insumo necesario para diseñar los siguientes talleres de capacitación de los niños tutores y, al mismo tiempo, proporcionó datos para la investigación de los procesos de interacción que se producen en las situaciones de tutoría entre niños de distintas edades.

Las interacciones niño-niño en las situaciones de tutoría

El análisis de las interacciones entre el niño mayor y el niño más pequeño durante las situaciones de tutoría mostró que en ellas se generaban oportunidades para el aprendizaje de vocabulario, estrategias de discurso y conocimientos y habilidades de alfabetización, tanto por parte de los niños pequeños como de los niños mayores. Así, por ejemplo, cuando Mara (12 años) le lee un cuento a Ramiro (4 años) sobre un zorro que perseguía a una gallina para comérsela, le explica el vocabulario no familiar recurriendo a diferentes tipos de información —gestual, contextual y de conocimientos previos— en las que

Ramiro puede apoyarse para inferir el significado de estas palabras.

Mara: [señalando los dibujos] Ves, acá está la gallina y esto es un gallinero. El gallinero es como un hogar, como una casita [con la mano dibuja un cuadrado sobre la mesa] que tienen las gallinas; acá esta la gallina, acá esta la casa, acá las gallinas, acá hay un tractor. (...)

Mara: Como el zorro quería atrapar a la gallina, tuvo que saltar por arriba del cerco y cayó arriba de un hormiguero [detiene la lectura y mira a Ramiro]. Un hormiguero es la casa de las hormiguitas [levanta la mano marcando el contorno de una montaña]. ¿Vos viste algún día? ¿Viste alguna vez un hormiguero?

Ramiro: ¡Sí!

Luego de la lectura, Mara colabora con Ramiro en la reconstrucción del relato. En su andamiaje la tutora recurre inicialmente a las imágenes y a la formulación de preguntas para que el niño se focalice en la información del cuento. Luego retoma y reformula las respuestas del niño precisando y expandiendo la información que éste proporciona. De esta manera, el relato elaborado puede entenderse de modo descontextualizado.

Mara: ¿Rosita a dónde se fue, a dónde salió? [señala la imagen del libro]

Ramiro: A pasear.

Mara: A pasear ¡Muy bien!

(...)

Mara: Y el zorro, que la... que la... ¿a quién la quería comer?

Ramiro: A la gallina.

Mara: A Rosita la quería comer, ¿no? [Ramiro asiente].

Conclusión

De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización crea un espacio de interacción no habitual en las instituciones educativas formales en el que se generan oportunidades para promover el aprendizaje de los niños mayores y pequeños. La lectura de cuentos, las explicaciones de términos complejos, la re-narración de un texto escrito permiten que el niño pequeño adquiera palabras nuevas,

aprenda que la escritura es lenguaje, comience a dominar el sistema y se familiarice con un estilo de lenguaje escrito. Estas actividades de alfabetización también constituyen una oportunidad para que el niño tutor expanda su vocabulario al reflexionar sobre los términos y sus definiciones para explicárselos al niño pequeño y mejore sus habilidades como lector. En efecto, al tener que leer el texto varias veces —antes de leerlo al niño pequeño y en la situación de tutoría— el niño mayor desarrolla fluidez en la lectura, que resulta necesaria para una lectura comprensiva. De esta manera, tanto los niños pequeños como los mayores adquieren conocimientos sobre el sistema de escritura, precisan su vocabulario y desarrollan estrategias discursivas en el marco de relaciones de cooperación, cuidado, afecto y solidaridad, que sientan las bases para el fortalecimiento de la autoestima de todos los niños.

REFERENCIAS

- Barone Schneider, Rebeca, y Diane Barone. "Cross-age tutoring". *Childhood Education* 73(3), (1997): 136-143.
- Berliner, David, y Ursula Casanova. "Peer tutoring: A new look at a popular practice". *Instructor*, vol. 97, núm. 5 (1998): 14-15.
- Borzone, Ana María, y Celia Renata Rosemberg. *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique, 2000.
- Borzone, Ana María, Celia Renata Rosemberg, Beatriz Diuk, Adriana Silvestri y Dolores Plana. *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, 2004.
- Cesar, Margarida. "Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes". *Social Interactions in Multicultural Settings*. Ed. Margarida César y Kristiina Kumpulainen. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.
- Cesar, Margarida, y Nuno Santos. "From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings". *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3) (2006): 333-346.
- Chi, Michelene T.H., Marguerite Roy y Robert G.M. Hausmann. "Observing tutorial dialogues collaboratively: Insights about human tutoring effectiveness from vicarious learning". *Cognitive Science*, 32 (2) (2008): 301-341.
- Chi, Michelene T.H., y Marguerite Roy. "How adaptive is an expert human tutor?" *ITS*, Part I, LNCS 6094 (2010): 401-412.
- Chi, Michelene T.H., Stephanie A. Siler, Heisawn Jeong. "Can tutors monitor student's understanding accurately?" *Cognition and Instruction*, 22 (2004): 363-387.

Cohen, Peter A., James A. Kulik y Chen-Lin C. Kulik. "Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings". *American Educational Research Journal*, 19 (1982): 237-248.

Damon, William, y Erin Phelps. "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Educational Research*, 13 (1989): 9-19.

Kermani, Hengameh, y M. Moallem, "Cross-age tutoring: Exploring features and processes of peer mediated learning". *Dialogue from the Field*, 4 (3) (1997): 453-485.

Kronqvist, Eeva-Liisa. "Challenges in the qualitative analysis of peer counselling-explorations of young children's learning". *Qualitative Approaches in the Field of Psychology*. Ed. Günter L. Huber. Berlín: Center Qualitative Psychology, 2008.

Leland, Christine, y Ruth Fitzpatrick. "Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing". *The reading teacher*, 47 (4) (1993): 292-301.

Miciano, Remedios Z. "Piloting a peer literacy program: Implications for teacher education". *Asia Pacific Education Review*, vol. 7, 1 (2006): 76-84.

Rekrut, Martha D. "Peer and cross age tutoring: The lessons of research". *Journal of Reading*, 37 (5) (1994): 356-362.

Roscoe, Rod D. y Michelene T.H. Chi. "The influence of the tutee in learning by peer tutoring". *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive*. Eds. K. Forbus, D. Gentner y T. Regier. Chicago: Science Society. 2004.

Roscoe, Rod D. y Michelene T.H. Chi. "Tutor learning: The role of explaining and responding to questions". *Instructional Science*, 36 (2008): 321-350.

Rosemberg, Celia R., y Florencia Alam. *De Niño a Niño: un Programa de Niños Tutores en Alfabetización*. Programa de intervención en escuelas y centros comunitarios. Financiado por Fundación Care (Alemania), Fundación Save the Children (Argentina), Conicet (Argentina) y Secyt (Argentina).

Rosemberg, Celia R. y G. Ojea. *Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqajñe*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2010.

Schrader, Beverly, y Ann Valus. "Disabled learners as able teachers: a cross-age tutoring project". *Academic Therapy*, 25 (1990): 589-597.

Stein, A. (2010). "El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura". Tesis doctoral sin publicar. Directora Celia R. Rosemberg. Córdoba: Facultad de Lenguas. Universidad de Córdoba.

Sullivan Palincsar, Annemarie, Anne L. Brown y Suzanne M. Martin. "Peer interaction in reading comprehension instruction". *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4) (1987): 231-253.

Topping, Keith. "Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects". *Educational Psychology*, 7 (1987): 133-145.

Topping, Keith J., y Angela Bryce. "Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills". *Educational Psychology*, 24 (5) (2004): 595-621.

Verba, Mina. "Tutoring between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions". *International Journal of Behavioral Development*, 22, 1 (1998): 195-216.

Wright, Jim, y Kristi S. Cleary. "Kids in the tutor seat: Building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer tutoring program". *Psychology in the Schools*, 43 (1) (2006): 99-107.

RECOMENDACIÓN DE APLICACIÓN EN EL AULA

El programa de niños tutores constituye un contexto de aprendizaje tanto para los aprendices como para los tutores. Sin embargo, para que el aprendizaje de ambos niños se concrete es necesario realizar un trabajo previo con los tutores para prepararlos, proporcionándoles los contenidos y las estrategias necesarias para que ellos puedan llevar a cabo la tutoría. Así, por ejemplo, es necesario que los niños mayores adquieran conocimiento sobre cómo mantener la atención del pequeño, cómo explicarle palabras nuevas y cómo leer un cuento. Muchas veces en las situaciones dentro del aula los niños leen de forma corrida el texto, no se detienen a explicar los términos, o a explicitar la información presente en las imágenes, y mucho menos a comprobar si sus compañeros o su profesora han comprendido la lectura. La situación de lectura con un niño pequeño es muy diferente, los tutores deben leer de forma dialogada, realizando preguntas, deteniéndose en las imágenes, explicitando las relaciones entre un acontecimiento y otro, tal como se mostró en el ejemplo de Mara y Ramiro, de lo contrario puede resultar muy difícil para el niño pequeño comprender el relato. Cabe señalar, por otra parte, que esta modalidad de lectura no es sólo importante para el niño pequeño, el tutor también se puede ver beneficiado. En efecto, si el tutor tiene la oportunidad de leer varias veces el texto, puede realizar una lectura más fluida y ello repercute en su dominio del sistema de escritura y en los procesos de comprensión. Pero, además, al leer para otro la situación de lectura cobra significado, y las explicaciones y preguntas que debe formular conducen al niño mayor a reflexionar sobre el lenguaje y el contenido del texto que está leyendo.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Leland, Christine, y Ruth Fitzpatrick. "Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing". *The reading teacher*, 47 (4) (1993): 292-301.

Miciano, Remedios Z. "Piloting a peer literacy program: Implications for teacher education". *Asia Pacific Education Review*, vol. 7, 1 (2006): 76-84.

Topping, Keith J., y Angela Bryce. "Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills". *Educational Psychology*, 24 (5) (2004): 595-621.

Recibido: 16 de marzo de 2012.

Aceptado: 16 de julio de 2012.

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

La tutoría en la Ibero

Pablo Gaitán Rossi

COORDINADOR, PROGRAMA DE ATENCIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA
Correo electrónico: pablo.gaitan@ibero.mx

GEORGINA TEPALE PALMA

ACADÉMICA, PROGRAMA DE ATENCIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA
Correo electrónico: georgina.tepale@ibero.mx



A continuación se reproduce una adaptación de la “Propuesta institucional para la implementación de un modelo de tutorías y asesorías”, presentada por el Programa de Atención Estudiantil Universitaria (PAEU), desde la Dirección de Servicios para la Formación Integral, en febrero de 2012.¹

La historia reciente de la tutoría formal en la Universidad Iberoamericana comienza con el documento “Programa de Tutoría para alumnos de licenciatura de la UIA-CM” (Solórzano, 2005); sin embargo, las condiciones actuales exigen replantear el modelo de tutoría para adaptarlo al contexto de la universidad con el objetivo de reforzarlo, ampliarlo, institucionalizarlo y volverlo más eficiente.

Antecedentes

Desde que comenzó a desarrollarse el proyecto de tutorías en la universidad, el papel del PAEU ha consistido en promover sus bene-

ficios, asesorar a los departamentos para el diseño de un plan de acción tutorial y construir herramientas para facilitarla. La responsabilidad de implementar un programa de tutorías, asignar tutores (y tiempo en sus funciones), ejecutar las intervenciones más pertinentes, registrar las acciones tutoriales y evaluar los resultados siempre recayó en cada departamento académico.

En los últimos años se consiguió que el proyecto de tutoría tuviera un fuerte impacto en la institución. A partir de asesorías *ad hoc*, 23 licenciaturas² cuentan hoy con un programa de tutoría que se ajusta a sus necesidades. Además, el PAEU diseñó 22 cursos de formación en diversas modalidades y capacitó a 98 tutores.³

A los programas de licenciatura se les dio apoyo de múltiples maneras. Se definieron los criterios de riesgo académico basados en los puntajes del Exani-II para que los coordinadores de carrera contaran

con una guía sencilla al asignar un tutor a los alumnos con mayor probabilidad de tener una amonestación.⁴ Asimismo, se construyeron cuestionarios para facilitar la entrevista con los alumnos de primer ingreso y orientar a los alumnos con bajo rendimiento académico para sistematizar las labores tutoriales. También se redactó el Manual de Introducción Formal Universitaria, la principal herramienta para las sesiones con los alumnos. Por último, se diseñaron algunos formatos para la evaluación de la tutoría, dejando a cada departamento académico la libertad de definir su propia estrategia de intervención.

Efectividad de la tutoría

La autonomía de los departamentos académicos para implementar su propio programa de tutorías significó para el PAEU una enorme dificultad para obtener información sobre su efectividad. Sólo cuenta con datos escasos, poco

sistematizados y muy diversos en cuanto a los tipos de intervención tutorial, lo que obliga a tomar con reserva las cifras sobre los éxitos y fracasos de los programas.

No obstante, algunos programas ejemplares permiten enmarcar la efectividad de la tutoría. El Departamento de Psicología reporta que en el 2010 recibió 53 alumnos con algún riesgo académico,⁵ de los cuales atendió 49; además, impartió tutorías a 24 alumnos que obtuvieron un indulto⁶ por primera vez y a cinco que lo recibieron por segunda ocasión. La efectividad de sus intervenciones se reflejó en que 60% de ellos alcanzó un promedio de calidad de 7.8.

En el periodo de primavera de 2011, de los 36 alumnos en riesgo académico inscritos en psicología, a 29 se les asignó una tutoría de manera obligatoria, a cinco se les ofreció tomarla de manera voluntaria y a dos se les dio seguimiento. De los alumnos que alcanzaron el promedio de calidad, 87% había asistido a tutorías y 13% lo consiguió por su cuenta. En cambio, de los alumnos que no llegaron al promedio de calidad, 56% asistió a tutoría y 44% no lo hizo. No se menciona si también recibieron alguna asesoría de materias específicas. Por último, es importante destacar que 69% de los alumnos que asistieron elevaron su promedio al final del semestre.

Por otra parte, la carrera de ingeniería industrial reporta que de los 31 alumnos que se consideraron en riesgo académico,⁷ 26% consiguió el promedio de calidad de 7.3, logrando así evitar la amonestación. Cabe señalar que los alumnos no recibieron asesorías

de los tutores para las materias con mayores probabilidades de reprobar y lograron repuntar su promedio.

El Departamento de Estudios Empresariales cuenta con un programa muy completo que atendió entre 2008 y 2010, con el trabajo de 25 tutores, a cerca de 300 alumnos de manera individual con una frecuencia semanal o quincenal.

De los 179 alumnos que el PAEU tiene información completa, 31% tuvo al ingresar a la universidad de tres a nueve criterios de riesgo académico, entre los que destacan un promedio de bachillerato menor a 8.0, puntaje de 50 o menor en las áreas de razonamiento lógico matemático o conocimientos en matemáticas y haber cursado la preparatoria en el sistema abierto. De esos 55 alumnos, al día de hoy, 32% se ha dado de baja, 9% se encuentra amonestado y 58% tiene un estatus académico regular. Por otra parte, de los 124 alumnos que tuvieron dos criterios de riesgo o menos, 28% está dado de baja, 15% amonestado y 56% tiene un estatus regular.

En síntesis, el enorme potencial de las tutorías es claro cuando se cuenta con una intervención decidida, como en los departamentos de Psicología y Estudios Empresariales, e incluso el valioso impacto que tiene en un programa con menores recursos humanos, como ingeniería industrial. Con estos datos es arriesgado estimar la efectividad de la tutoría en la universidad, ya que varía mucho, según las características de cada programa. Sin embargo, ante la falta de un análisis estadístico exhaustivo y con base en la experiencia, en el PAEU se estima

que un buen programa de tutoría, combinado con asesorías de materias específicas, puede evitar que alrededor de 40% de los alumnos con criterios de riesgo evite la amonestación. Más aún, puede tener una efectividad de 30% con los alumnos amonestados y 20% con los que recibieron indulto.

Autoevaluación de los Programas de Tutoría

A pesar de que existe un importante capital en la implementación de la tutoría, actualmente se requiere de un esfuerzo mayor para consolidarla. Las principales dificultades que se han detectado en los últimos años para el funcionamiento óptimo de los programas, todas en corresponsabilidad con el PAEU, son:

- *Modelo homogéneo de tutoría:* A pesar de que los departamentos académicos tienen características estructurales distintas, la propuesta de tutoría del 2005 no lo contempla. La flexibilidad que sugiere para su implementación ha obligado a plantear un modelo muy general.
- *Heterogeneidad en los planes de acción tutorial:* Algunos programas se centran exclusivamente en los alumnos con problemas de bajo rendimiento, mientras que otros prefieren a los de primer ingreso; unos utilizan ciertas herramientas y el resto se inclina por una tutoría informal. La principal debilidad es que no se aplica una normativa institucional que oriente a los programas para su implementación, por lo que cada quien recurre a las soluciones que considera más convenientes.



- *Ambivalencia hacia la tutoría:* La mayoría de los programas parece aceptar la importancia de la tutoría, pero se rehúsa a formalizarla, lo que trae como consecuencia que sea de las últimas prioridades y pocas veces se encuentre el tiempo para atender a los alumnos o asistir a un curso de capacitación. Esto fomenta la simulación, ya que existen casos en los que se cuenta con un programa de tutoría pero se argumenta que los alumnos nunca llegan.

Otra variante es entrevistar a los alumnos y remitirlos automáticamente a los servicios de apoyo del PAEU, con lo que se evade la intervención tutorial. Resulta llamativo que en la Encuesta de Entrada 2010-2011, 70% de los alumnos se muestre dispuesto a recibir una tutoría como parte de su formación académica (25% “tal vez” lo estaría) pero pocos de ellos cuentan con un tutor y una buena parte ignora que exista este recurso en la universidad.⁸

- *Ausencia de evaluación:* Como la sistematización de las intervenciones tutoriales es competencia de cada carrera, no se suelen registrar sus efectos, y de hacerlo los resultados sólo se socializan al interior de cada departamento, por lo que hay muy poca información sobre el impacto de las acciones tutoriales y la eficiencia de las modalidades.
- *Capacitación irregular a tutores:* La asistencia a los cursos del PAEU fue opcional y discontinua, lo que provocó que nunca estuviera clara la distinción entre el tutor con formación y el que no la tiene. Hay profesores de asignatura que nunca impartieron una tutoría o académicos de tiempo completo que la ofrecen sin preocuparse por su formación. Además, entre estos últimos hay quienes tomaron un solo curso y quienes tomaron hasta ocho. En suma, la capacitación no fue un requisito para realizar un trabajo tutorial y se confió más en el carisma personal. Por lo demás, faltó complementar estas acciones con el Programa de Formación de Académicos.
- *Rechazo parcial a las herramientas:* Los tutores se apropiaron de múltiples formas de los apoyos del PAEU, pero en la mayoría de los casos no se explotó su máximo potencial; por ejemplo, no se utilizan para registrar las intervenciones y las acreditadoras muchas veces no las reconocen.
- *Desarrollo insuficiente del programa de tutoría:* El planteamiento original del 2005 con-

templaba la modalidad grupal y la de pares, además de una red de tutores, pero sólo se desarrollaron de manera incipiente. Además, se planeó que se convertiría en un programa autónomo, separado del PAEU, lo que no ha sucedido, lo que implica que no existe una figura para supervisar el trabajo y centralizar la información que generan los programas de tutoría.

- *Separación de la tutoría y la asesoría:* Con relativa frecuencia, la tutoría se difundió como una panacea para demasiados problemas, lo cual creó altas expectativas, pero sólo en raras ocasiones se contrastaron con resultados. Además del progresivo desencanto hacia las tareas tutoriales, en algunos casos, su preeminencia sobre otro tipo de intervenciones educativas llevó a un aislamiento innecesario entre asesor (y profesor de cursos remediales) y tutor, así como con el resto de los servicios de apoyo de la universidad.

Retos

A pesar de que el desarrollo de las tutorías se considera un proceso exitoso al interior de la Ibero, indudablemente quedan muchas cosas por mejorar. Aquí sólo destacaremos los mayores retos que identificamos desde el PAEU.

- Si se quiere que todos los alumnos reciban alguna tutoría, entonces habrá que formar a todos los académicos de tiempo completo y, en algunos casos, a los de asignatura; lo que supone

un enorme capital humano para capacitar, si se quiere hacer en un tiempo razonable.

- Hay que desarrollar herramientas de tutoría y asesoría distintas (para todos los alumnos, y no solamente para los de bajo rendimiento) que realmente apoyen al tutor en los temas que no es experto, como el desarrollo de hábitos de estudio o los problemas de integración a la universidad.
- Fortalecer una red de tutores para generalizar las mejores prácticas, supervisar casos complicados y compartir material relevante.
- Establecer la tutoría de pares para ampliar la atención tutorial, considerando que los mayores desafíos serán el diseño de incentivos atractivos y el de un programa de capacitación continua para alumnos que sólo trabajarán cerca de dos años y luego se irán.
- Por último, será fundamental un apoyo firme para la creación de un programa de tutoría separado del PAEU que tenga capacidad para ofrecer asesorías a los departamentos, apoyarlos con la evaluación de tutores y asesores, diseñar herramientas de trabajo e impartir capacitación de manera continua.

NOTAS

¹ Por esta razón las estadísticas corresponden a periodos anteriores y no son las más actuales.

² El criterio para considerar completo un programa de tutoría es que sus académicos hayan tomado, al menos, cuatro cursos de formación de tutores, que uti-

licen alguna de las herramientas que les proporciona el PAEU y que registren por escrito sus intervenciones con el alumno.

³ En total, asistieron 190 profesores al menos a un curso de tutoría impartido por el PAEU. Sin importar el tema, se considera tutor a quien tomó cuatro cursos. No obstante, el PAEU no puede garantizar que efectivamente hayan dado alguna tutoría, o incluso que continúen en la universidad.

⁴ Un alumno amonestado es aquel cuyo promedio no alcanza el promedio de calidad fijado para la licenciatura que cursa y queda obligado a mejorar su promedio y alcanzar el mínimo requerido (artículo 63 del Reglamento de Estudios de Licenciatura, UIA).

⁵ Se considera riesgo académico si el alumno obtiene 50 puntos o menos en cualquiera de las cinco áreas del examen nacional de ingreso a licenciatura, si tiene un promedio de bachillerato menor a 80 puntos y/o si cursó la preparatoria en el sistema abierto.

⁶ El alumno que obtenga dos amonestaciones consecutivas será dado de baja (artículo 64) y podrá solicitar un indulto al Consejo Técnico de su programa curricular para poder reinscribirse. El Consejo Técnico considerará si el alumno solicitante puede corregir la situación académica que causó la baja mediante sus propios recursos, más el apoyo de su programa académico y/o de otras instancias universitarias (Reglamento de Estudios de Licenciatura, UIA).

⁷ En el caso de ingeniería industrial, hacen una interpretación distinta de los criterios de riesgo académico, ya que, con base en su experiencia, le dan un peso mayor a las áreas de matemáticas que a las de español.

⁸ Esta conclusión se obtuvo a partir de los propios alumnos en los servicios del PAEU.

REFERENCIAS

Solórzano, N., y M. Tinoco. Programa de Tutoría para Alumnos de Licenciatura en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. México: UIA, 2005.

Nuestros próximos números

Número 62. Julio-diciembre 2013

EN TORNO AL PROFESORADO

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

-
- Profesionalización del profesorado
 - Formación del profesorado
 - Etapas en el ejercicio de la docencia
 - Evaluación del profesorado
 - Percepciones, creencias y concepciones del profesorado
 - Comunicación entre profesorado y alumnado
 - Competencias docentes
 - Cambio y tradición en el profesorado
 - Profesorado y género
 - Culturas del profesorado
 - Conocimientos, actitudes y valores del profesorado
 - El profesorado como autoridad
 - Profesorado innovador
 - Uso de las nuevas tecnologías por el profesorado
 - Síndrome de *burnout*
 - Conflictos del profesorado
 - El profesorado en la educación intercultural
 - Desarrollo personal del profesorado
 - Profesorado y violencia
 - Contexto sociocultural del profesorado
 - El profesorado ante las reformas educativas
 - Acreditación y certificación del profesorado
 - Profesorado reflexivo

Número 62. Julio-diciembre 2013

EN TORNO AL PROFESORADO

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

-
- Profesionalización del profesorado
 - Formación del profesorado
 - Etapas en el ejercicio de la docencia
 - Evaluación del profesorado
 - Percepciones, creencias y concepciones del profesorado
 - Comunicación entre profesorado y alumnado
 - Competencias docentes
 - Cambio y tradición en el profesorado
 - Profesorado y género
 - Culturas del profesorado
 - Conocimientos, actitudes y valores del profesorado
 - El profesorado como autoridad
 - Profesorado innovador
 - Uso de las nuevas tecnologías por el profesorado
 - Síndrome de *burnout*
 - Conflictos del profesorado
 - El profesorado en la educación intercultural
 - Desarrollo personal del profesorado
 - Profesorado y violencia
 - Contexto sociocultural del profesorado
 - El profesorado ante las reformas educativas
 - Acreditación y certificación del profesorado
 - Profesorado reflexivo

Didac

PAUTA EDITORIAL PARA ARTÍCULOS

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@uia.mx.
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo es sujeto a una evaluación preliminar que determinará si es factible de ser sometido a dictamen, de acuerdo con lo estipulado en esta pauta editorial. En caso afirmativo, el artículo será evaluado por el Comité Editorial, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores; en caso de discrepancia, se turnará a un tercer dictaminador. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes posibles resultados: “Aprobado”, “Condicionado” (que podrá requerir modificaciones menores o mayores) y “Rechazado”. Los editores se reservan el derecho a realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes.
3. Todos los artículos deberán ser inéditos en español. No podrán haber sido publicados previamente en ninguna de sus versiones ni estar simultáneamente propuestos para tal fin en otra revista.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel como apoyo al trabajo docente e incluir lo que la literatura reciente dice en torno al tema.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de entre 3 000 y 3 500 palabras (2 000 a 2 500 para las reseñas), escritas a doble espacio en 12 puntos, en procesador de textos Word® y en archivo editable sin protecciones.
8. Al final, deberá incluirse un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula y bibliografía sugerida.
9. Se deberá adjuntar un resumen en español y en inglés de entre 120 y 160 palabras, y señalar las palabras clave en ambos idiomas.
10. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
11. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados y debidamente identificados en el cuerpo del texto.
12. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no tendrá de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 13 y 14 de este documento.
13. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:

Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 2001: 128-146).

Domínguez ha desarrollado este argumento (2001: 128-146).

Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 2001: 128-146; Marsh, 1999: 41-77).

El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz-Barriga (2002a: 87-112).

Diversos autores han planteado lo mismo (Delgado, 1999: 21-52; Rueda y Díaz-Barriga, 2002b: 195-213).

“(…) estos elementos no podrían estar disociados” (Morin, 2004: 84).

14. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo bajo el título de “Referencias”. No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:

Libros:

Autor. *Título (itálicas)*. Número de la edición (nunca si es la primera). Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.

Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1966.

Hasta tres autores:

Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y Aurora Leal. (...)

Más de tres autores:

Quirk, Randolph, *et al.* (...)

Autores corporativos y documentos oficiales:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *50 años a favor de la infancia*. México: UNICEF, 1996.

Capítulo o parte de libro:

Autor. “Título del capítulo” (entrecomillado).

Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas.

Bazdresch Parada, Juan E. “La integración afectiva”. *Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre*. Coords. Ignacio Hernández-Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 1996: 95-98.

Artículos:

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado).

Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.

Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. “Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente”. *Educación y Ciencia*, 4. 9 (2001): 78-84.

Página web:

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado).

Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.

Burín, Mabel. “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”. *Psico-Mundo*. s/f. (consulta: 6 de febrero de 2004) <<http://www.psiconet.com/foros/genero>>.

Otras fuentes:

Consultar el *MLA Handbook for Writers of Research Papers*, 6ª edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN

Fecha: _____ de _____ de 20 ____

☐ Suscripción (2 números): En México \$180.00. En el extranjero USD \$30.00

☐ Ejemplar suelto: En México \$100.00. En el extranjero USD \$15.00

No se admiten cheques, únicamente giro postal o la ficha de depósito a nombre de:
Universidad Iberoamericana, A.C. a la cuenta no. 12592 de la sucursal 4254 de Banamex,
referencia numérica 1000011937, referencia alfanumérica: nombre del suscriptor.

Cantidad total a pagar: \$ _____

Nombre _____ Institución _____

Dirección: Calle _____ Número _____

Colonia _____ Ciudad _____

Delegación _____ Municipio _____ Estado _____

Código postal _____ País _____ Tel. _____

Correo electrónico _____

Números anteriores:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 17 Otoño '90
Medios didácticos | <input type="checkbox"/> 36 Otoño '00
Las nuevas competencias en la educación | <input type="checkbox"/> 48 Otoño '06
Educar en la diversidad
(2da. parte) |
| <input type="checkbox"/> 19 Otoño '91 y Primavera '92
Comunidad de cuestionamiento | <input type="checkbox"/> 37 Primavera '01
Las competencias en la educación | <input type="checkbox"/> 49 Primavera '07
Formación por competencias |
| <input type="checkbox"/> 21 Primavera '93
Reflexiones sobre la educación | <input type="checkbox"/> 38 Otoño '01
Evaluación educativa | <input type="checkbox"/> 50 Otoño '07
Arte y educación |
| <input type="checkbox"/> 22 Otoño '94
Temas generales | <input type="checkbox"/> 39 Primavera '02
Cómo aprenden hoy los alumnos | <input type="checkbox"/> 51 Primavera '08
Educación para la paz y los derechos
humanos |
| <input type="checkbox"/> 23 Primavera '94
Temas generales | <input type="checkbox"/> 40 Otoño '02
Educar en la incertidumbre | <input type="checkbox"/> 52 Otoño '08
Ambientes de aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> 24 Otoño '94
Temas generales | <input type="checkbox"/> 41 Primavera '03
Comunicación educativa | <input type="checkbox"/> 53 Primavera '09
Educación y salud |
| <input type="checkbox"/> 27 Primavera '96
Temas generales | <input type="checkbox"/> 42 Otoño '03
Diseño curricular e innovaciones metodológicas | <input type="checkbox"/> 54 Otoño '09
Educación tecnológica |
| <input type="checkbox"/> 29 Primavera '97
Habilidades en la educación | <input type="checkbox"/> 43 Primavera '04
Formación Integral | <input type="checkbox"/> 55 Primavera '10
Rol de la universidad en el siglo XXI |
| <input type="checkbox"/> 30 Otoño '97
Modelos pedagógicos y humanistas | <input type="checkbox"/> 44 Otoño '04
Tecnología para el aprendizaje | <input type="checkbox"/> 56-57 Otoño '10-Primavera '11
Enseñanza y aprendizaje
de las matemáticas* |
| <input type="checkbox"/> 32 Otoño '98
El alumno hoy | <input type="checkbox"/> 45 Primavera '05
Gestión de los sistemas educativos | <input type="checkbox"/> 58 Otoño '11
Responsabilidad social en la educación |
| <input type="checkbox"/> 33 Primavera '99
¿Para qué educamos? | <input type="checkbox"/> 46 Otoño '05
Desafíos para el profesorado del siglo XXI | <input type="checkbox"/> 59 Primavera '12
Motivación y docencia |
| <input type="checkbox"/> 34 Otoño '99
Las nuevas tecnologías en la educación | <input type="checkbox"/> 47 Primavera '06
Educar en la diversidad
(1era. parte) | <input type="checkbox"/> 60 Otoño '12
Evaluación de los aprendizajes |
| <input type="checkbox"/> 35 Primavera '00
La educación superior al principio del milenio | | |